

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

VERÍSSIMO DOS SANTOS FURTADO FILHO

**A INTERMITÊNCIA HISTÓRICA E O LUGAR DA FILOSOFIA NO CURRÍCULO
MÉDIO PAULISTA NO PERÍODO DE 1961 A 2008**

**Guarulhos
2018**

VERÍSSIMO DOS SANTOS FURTADO FILHO

**A INTERMITÊNCIA HISTÓRICA E O LUGAR DA FILOSOFIA NO CURRÍCULO
MÉDIO PAULISTA NO PERÍODO DE 1961 A 2008**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo – Campus Guarulhos como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Célia Maria Benedicto Giglio.

**Guarulhos
2018**

FURTADO FILHO, Veríssimo dos Santos

A intermitência histórica e o lugar da Filosofia no currículo médio paulista no período de 1961 a 2008

120 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2018.

Orientadora: Profa. Dra. Célia Maria Benedicto Giglio.

Título em inglês: The historical intermittency and the Philosophy's place in the average São Paulo curriculum in the period from 1961 to 2008.

1. Disciplina Filosofia. 2. Ensino Médio. 3. Currículo. 4. Intermitência histórica. 5. Lugar da Filosofia. I. Giglio, Célia Maria Benedicto II Título.

VERÍSSIMO DOS SANTOS FURTADO FILHO

**A INTERMITÊNCIA HISTÓRICA E O LUGAR DA FILOSOFIA NO CURRÍCULO
MÉDIO PAULISTA NO PERÍODO DE 1961 A 2008**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo – Campus Guarulhos como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Célia Maria Benedicto Giglio.

Aprovado em: ____/____/____

Profa. Dra. Célia Maria Benedicto Giglio (Orientadora)
Unifesp

Profa. Dra. Regina Candido Gualtieri (Membro Titular)
Unifesp

Profa. Dra. Patrícia Del Nero Velasco (Membro Titular)
UFABC

Prof. Dr. Élio de Assis (Membro Suplente)
FE-Guarulhos

Dedico este trabalho à minha mãe Rosimary, minha mais comprometida professora, que me ensinou os valores basilares da vida e me encorajou a chegar até aqui.

AGRADECIMENTOS

Aos Governos Lula e Dilma que, por meio de Políticas de Acesso e Expansão da Educação Superior, possibilitaram meu ingresso e permanência no Ensino Superior.

À minha orientadora Profa. Dra. Célia Giglio, por me aceitar como seu orientando, pela partilha de saberes, pelo profissionalismo, respeito, conversas, provocações, questionamentos e principalmente pelo companheirismo.

Às professoras e aos professores por cada aula ministrada e pelas provocações nelas levantadas, possibilitando o crescimento intelectual.

Às/aos colegas da pós-graduação, pela companhia na caminhada em forma de parcerias, discussões dos conteúdos das aulas, comensalidades no “bandejão” e cafés.

A todos os funcionários da EFLCH-UNIFESP, por cada serviço prestado, sem os quais este trabalho não seria realizado.

RESUMO

A proposta da pesquisa é investigar qual o lugar da disciplina Filosofia no currículo do Ensino Médio paulista. Para isso, toma-se como ponto de partida sua institucionalização como disciplina escolar, definindo, a partir dos conceitos de alguns pensadores, o que vem a ser uma disciplina escolar, apontando quais são os efeitos positivos e negativos de instrumentalizar a Filosofia como disciplina. Analisa-se, a partir de sua história como disciplina, no período delineado (1961-2008), os fatores que determinaram sua presença ou sua ausência no currículo escolar brasileiro (de maneira geral) e paulista (especialmente). Destaca-se, nesse ínterim, as mudanças na educação durante o período militar, a quase extinção da Filosofia do currículo escolar, a luta pela sua reintrodução no currículo, a participação de instituições, professores e alunos paulistas nessa batalha, os embates entre os poderes legislativo e executivo paulista em torno da Filosofia fazer ou não parte do currículo médio, sua ambiguidade na LDBEN 9.394/1996 e, depois, obrigatoriedade como disciplina com a Lei 11.684/2008. Definiu-se o período de 1961 a 2008 por considerar dois momentos importantes na história da disciplina Filosofia: inicialmente, a publicação da primeira LDBEN 4.024/1961, que fixou as diretrizes e bases para a educação, e depois, da Lei 11.684/2008, que tornou a Filosofia disciplina obrigatória em todas as séries do Ensino Médio nacional. Também, em 2008, foi proposto um Currículo base para toda a rede estadual paulista, que definiu, entre outras coisas, os temas e conteúdos das disciplinas, inclusive, da Filosofia. Finalmente, apresenta-se os lugares da disciplina Filosofia, quais sejam: o lugar histórico (de caráter intermitente), o lugar formativo (de natureza dialógica) e o lugar legal oficial (relativo ao currículo paulista, especialmente, que se configurou, ao investigar sua genuinidade, como ainda em vias de construção, portanto, como um não-lugar). A pesquisa é de natureza qualitativa, que toma o levantamento bibliográfico e documental como fontes de informação. De maneira geral, a pesquisa se constitui de duas partes: mostrar a intermitência histórica da Filosofia no currículo e apontar seu lugar (ou lugares) no currículo médio paulista.

Palavras-chave: Disciplina Filosofia. Ensino Médio. Currículo. Intermitência histórica. Lugar da Filosofia.

ABSTRACT

The proposal of this research is to investigate which is the place of the Philosophy discipline in the curriculum of High School in São Paulo. For that, it takes as its starting point its institutionalization as a school discipline, defining, from the concepts of some renowned thinkers, what becomes a school discipline, pointing out the positive and negative effects of instrumentalizing Philosophy as a discipline. From its history as a discipline, in the period delineated (1961-2008), the factors determining its presence or absence in the Brazilian (generally) and São Paulo (especially) school curriculum are analyzed. In the meantime, the changes in education during the military period, the near extinction of the philosophy of the school curriculum, the struggle for its reintroduction in the curriculum, the participation of institutions, teachers and students of São Paulo in this battle, the clashes between the legislative and the executive power of São Paulo around Philosophy doing or not part of the average curriculum, its ambiguity in LDBEN 9,394/1996 and then, compulsory as a discipline with Law 11.684/2008. The period from 1961 to 2008 was defined as two important moments in the history of the discipline Philosophy: initially, the publication of the first LDBEN 4.024 / 1961, which established the guidelines and bases for education, and then Law 11684/2008, which made the Philosophy discipline compulsory in all national high school grades. Also, in 2008, a basic curriculum was proposed for the entire São Paulo state network, which defined, among other things, the subjects and contents of the disciplines, including Philosophy. Finally, we present the places of the discipline Philosophy, which are: the historical place (of intermittent character), the formative place (of dialogical nature) and the official legal place (related to the São Paulo curriculum, specially, that was configured, when investigating its genuineness, as still in the process of being built, therefore, as a non-place). The research is qualitative in nature, which takes the bibliographical and documentary survey as sources of information. In general, the research consists of two parts: to show the historical intermittency of Philosophy in the curriculum and to point out its place (or places) in the average São Paulo curriculum.

Keywords: Discipline Philosophy. High school. Curriculum. Historical intermittency. Philosophy's place.

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 – Alteração da carga horária de Filosofia no Estado de São Paulo | 79 |
| Quadro 2 – O lugar da disciplina Filosofia no ensino secundário/ 2º Grau/ médio | 85 |
| Quadro 3 – Proposta Curricular do Estado de São Paulo para Filosofia..... | 100 |
| Quadro 4 – 3ª série..... | 101 |

GRÁFICOS

| | |
|--|----|
| Gráfico 1 – Teses e dissertações por ano e regiões do país | 82 |
|--|----|

LISTA DE SIGLAS

AI – Ato Institucional.

APEOESP – Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo.

ARENA – Aliança Renovadora Nacional.

BNCC – Base Nacional Comum Curricular.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

CCJ – Comissão de Constituição e Justiça.

CEC – Comissão de Educação e Cultura.

CEE/SP – Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo.

CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas.

CFE – Conselho Federal de Educação.

CNE – Conselho Nacional de Educação.

DSND – Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento.

EMC – Educação Moral e Cívica.

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio.

FFLCH-USP – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

IESMA – Instituto de Estudos Superiores do Maranhão.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MDB – Movimento Democrático Brasileiro.

MEC – Ministério da Educação.

MP – Medida Provisória.

OCNEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio.

OFA – Ocupante de Função Atividade.

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais.

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

PEB – Professor de Educação Básica.

PIB – Produto Interno Bruto.

PL – Projeto de Lei.

PROUNI – Programa Universidade para Todos.

PSB – Partido Socialista Brasileiro.

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira.

PT – Partido dos Trabalhadores.

PUC – Pontífice Universidade Católica.

SEAF – Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas.

SEDUC-MA – Secretaria de Educação do Governo do Estado do Maranhão.

SEE/SP – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

UEMA – Universidade Estadual do Maranhão.

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos.

Unesp – Universidade Estadual Paulista.

Unicamp – Universidade Estadual de Campinas.

USAID – United States Agency for International Development.

USP – Universidade de São Paulo.

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| INTRODUÇÃO | 13 |
| CAPÍTULO 1 - A FILOSOFIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR | 22 |
| CAPÍTULO 2 - A PRESENÇA DA FILOSOFIA NOS CURRÍCULOS ESCOLARES - ÂMBITO NACIONAL E PAULISTA (1961-2008) | 30 |
| 2.1 A Lei de Diretrizes e Bases de 1961 e a Filosofia no Ensino Médio | 30 |
| 2.2 A lei 5.692/1971 e o lugar da Filosofia no currículo do Estado de São Paulo | 33 |
| 2.3 A participação paulista na luta pelo retorno da Filosofia aos currículos escolares | 51 |
| 2.4 Os embates entre Legislativo e Executivo do Estado de São Paulo em relação ao retorno da disciplina Filosofia ao currículo do 2º grau | 58 |
| 2.5 A disciplina Filosofia retorna ao currículo do nível médio | 62 |
| 2.5.1 Primeiras conquistas | 62 |
| 2.5.2 A disciplina Filosofia e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/1996)..... | 64 |
| CAPÍTULO 3 – A FILOSOFIA COMO DISCIPLINA: UM ENTRE LUGARES..... | 74 |
| 3.1 Forças, disputas e conflitos: um lugar para a filosofia na construção do currículo..... | 74 |
| 3.2 Um lugar oficial intermitente | 84 |
| 3.3 O diálogo como lugar formativo da Filosofia | 89 |
| 3.3.1 Diálogo com os textos | 91 |
| 3.3.2 Diálogo com outros saberes..... | 95 |
| 3.4 O lugar no Currículo Oficial paulista implementado em 2008 | 99 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 109 |
| REFERÊNCIAS | 112 |

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se propõe a investigar o lugar (ou lugares) da disciplina Filosofia no currículo médio público paulista a partir do seu histórico de intermitência (ora presente, ora ausente) nos currículos escolares considerando o período de 1961 a 2008.

O início desse período é o ano em que entra em vigor a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), na qual, ainda que de forma não-obrigatória, havia espaço para a disciplina Filosofia, mas que, devido a eventos históricos ocorridos em meados dessa década, ela foi progressivamente sendo extinta dos currículos escolares. E o momento final desse período é o ano em que a Filosofia se constitui como disciplina obrigatória do Ensino Médio em todo o território brasileiro por decorrência da promulgação da Lei 11.684/2008 e, também, ano em que o Estado de São Paulo elabora um currículo base para toda a rede estadual de ensino com o intuito de apoiar o trabalho realizado pelos professores na sala de aula (SÃO PAULO, 2012, p.7).

A escolha dessa proposta se deve principalmente à hipótese de que a obrigatoriedade da Filosofia como disciplina e a existência de um currículo base não delineiam precisamente um lugar (ou lugares). Uma análise desse lugar (ou lugares) pressupõe revisitar a história da disciplina nos currículos escolares em nível nacional (ainda que de maneira mais geral) e em nível local, isto é, no Estado de São Paulo (uma vez que o comprometimento deste trabalho está focado no Ensino Médio paulista).

Foi, pois, da prática diária como professor de Filosofia em escolas estaduais paulistas, percebendo os obstáculos pelos quais passa a disciplina em questão, que surgiu o embrião do que viria a ser esta dissertação. Além disso, a minha própria trajetória como estudante de ensino médio e, depois, como estudante de Filosofia no ensino superior me levou a despertar interesse para o desenvolvimento deste trabalho.

Foi numa manhã de março de 1999, no Centro de Ensino Médio Paulo Freire, localizado no Bairro do Turu, em São Luís, capital maranhense, que tive meu primeiro contato com a Filosofia. Eu tinha somente quinze anos e estava matriculado na primeira série do Ensino Médio. A professora, depois de se apresentar e elencar as regras de convivência das suas aulas, nos informou que usaria um livro específico naquele ano letivo e que deveríamos adquiri-lo, pois ele seria nossa ferramenta de introdução ao ensino da Filosofia. Era o *best-seller* “O Mundo de Sofia”, do filósofo norueguês Jostein Gaarder, publicado pela primeira vez em 1991.

Dos cinquenta minutos daquela aula, quase nada ficou na memória, mas uma provocação em forma de pergunta feita pela professora – que mais tarde eu descobriria que ela havia tirado a ideia do citado livro – não seria esquecida. A pergunta foi mais ou menos assim: *“Se aqui nesta sala tivéssemos um bebê de dois anos e eu (a professora) começasse a levitar, quem ficaria mais assustado com a situação, vocês ou o bebê?”*. A resposta foi unânime: *“nós, professora!”*. *“Por que?”*, prosseguiu a professora. Após alguns instantes de silêncio, um aluno respondeu: *“Porque não é normal levitar, mas um bebê de dois anos não sabe disso, nós sabemos”*. A professora, no restante da aula usou diversos argumentos para dizer que o mundo todo está cheio de mistérios, mas que nós apenas perdemos a capacidade de nos espantar com ele, contudo os filósofos eram pessoas que resgataram tal capacidade. A provocação realizada por Gaarder (1991, p. 37-38) e utilizada pela professora é a seguinte:

Certa manhã, o pai, a mãe e o pequeno Tomás, que tem dois ou três anos, estão sentados na cozinha durante o café-da-manhã. De repente, a mãe levanta-se e vira-se para o lava-louça: nesse preciso momento, o pai começa a voar em direção ao teto, enquanto Tomás observa. O que te parece que Tomás diz? Provavelmente, aponta para o pai e diz: — O pai voa! Certamente que Tomás ficaria admirado. Mas o pai faz coisas tão estranhas que um pequeno voo acima da mesa já não tem importância aos seus olhos. Todos os dias faz a barba com uma máquina engraçada, por vezes sobe ao telhado para orientar a antena da televisão — ou enfia a cabeça junto ao motor do carro e aparece depois todo negro. Depois, é a vez da mãe. Ela ouviu o que Tomás disse e volta-se rapidamente. Como achas que reagirá vendo o marido a esvoaçar sobre a mesa da cozinha? O frasco da marmelada cai-lhe imediatamente da mão, começará a gritar de medo. Talvez tenha de ir ao médico, mesmo depois de o pai se ter sentado de novo na cadeira. (Ele já devia ter aprendido há muito tempo como se comportar à mesa!). Porque é que Tomás e a mãe reagem de forma tão diferente? É uma questão de hábito. (Toma nota disto!). A mãe aprendeu que os homens não podem voar. Tomás não. Ainda não distingue o que é possível do que não é. Mas o que dizer do mundo, Sofia? Achas que o mundo é possível? Também está suspenso no espaço. O mais triste é que ao crescermos não nos habituamos apenas à lei da gravidade, habituamo-nos, simultaneamente, ao mundo. Aparentemente, perdemos durante a nossa infância a capacidade de nos surpreendermos com o mundo. Mas com isso, perdemos algo essencial — algo que os filósofos querem reavivar. Porque em nós algo nos diz que a vida é um grande mistério. Já tivemos essa sensação muito antes de termos aprendido a pensar nisso.

Nos dois meses seguintes, as aulas de Filosofia continuavam realizando provocações e parecia que a professora tinha sempre mais um mistério para deixar-nos pensando: *“Como saber se estamos acordados ou dormindo?”*; *“Qual é a coisa mais importante da vida?”*; *“Será que Deus sempre existiu?”*. Meu encanto pela Filosofia já havia se consolidado. Contudo, minha família e eu mudamos para outro bairro, o que, conseqüentemente, resultou em ter que matricular-me em outra escola.

Na nova escola, Centro de Ensino Médio Cidade Operária I, fui matriculado no turno noturno. Acreditava que as aulas de Filosofia seriam tão estimulantes quanto as da escola

anterior, mas para minha frustração, isso não ocorrera. As aulas de Filosofia se resumiam em uma leitura do *Jornal Mundo Jovem* – um jornal com características de revista. Descobri durante a graduação que se tratava de um jornal administrado pela ordem dos franciscanos, da Igreja Católica –seguida de uma atividade com três ou quatro questões. Embora o jornal abordasse temas relevantes e atualizados, para mim ficava cada vez mais claro que aquilo não era Filosofia. Meus colegas de turma não poupavam reclamações, entre nós, acerca das aulas de Filosofia: “*que aulas chatas!*”, “*tomara que o professor de Filosofia falte hoje!*”. Eu compartilhava desse aborrecimento e desejava dizer-lhes que aquilo não era Filosofia, mas guardava comigo tal pensamento.

Concluí o Ensino Médio no ano de 2001. Naquela época, no Estado do Maranhão, a Filosofia era ministrada apenas na primeira série, portanto, só tivemos essa disciplina no ano de 1999. Realizei, sozinho, a leitura de *O Mundo de Sofia*, mas mesmo sendo um livro de fácil compreensão, eu não entendia muito bem o que lia. Nunca tinha ouvido falar nos filósofos que eram citados, nem ao menos sabia qual era a pronúncia correta dos seus nomes. A Internet, na virada do século, ainda não era um artefato acessível, nem mesmo o computador, considerado um item de luxo à época, ao menos para minha família. Assim, era difícil conseguir algum esclarecimento sobre os problemas filosóficos que Jostein Gaarder abordava em seu livro.

Em meu primeiro vestibular, realizado no ano de 2002 – o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) já existia, mas ainda não era o sistema de seleção – concorri a uma vaga de Licenciatura em Matemática oferecida pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Não obtive uma nota suficiente para ser selecionado no referido curso. Essa Universidade não oferecia curso de Filosofia, mas eu também já estava indiferente a ela. Depois da minha não-seleção no curso de Matemática, fiquei alguns anos sem tentar outro vestibular.

No ano de 2007, agora com acesso a computadores e à Internet, em uma das navegações na *Web*, encontrei uma referência ao livro de Gaarder, o que me fez, novamente, sentir o desejo de reler seu livro e sanar dúvidas na *Web*. Eis o meu segundo contato com a Filosofia.

Completada a releitura, eu havia me decidido: tentaria novamente o acesso ao curso superior, mas seria para Filosofia. O ENEM, no formato de sessenta e três questões, já selecionava para o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e por meio dele, fui selecionado para cursar Filosofia no Instituto de Estudos Superiores do Maranhão (IESMA), uma faculdade católica. Começava aí meu terceiro contato com a Filosofia, em meados de 2008.

Teria sido a leitura e releitura de *O Mundo de Sofia* o motivo pelo qual decidi pela graduação em Filosofia? Respondo enfaticamente que não. Mas a capacidade que teve minha primeira professora dessa disciplina de fazer com que eu me espantasse com o mundo. A leitura e releitura do livro certamente contribuíram de alguma maneira, mas minha professora de Filosofia foi o grande gatilho.

Concluí minha Licenciatura em Filosofia no final do ano de 2011 e, naquela mesma faculdade, matriculei-me no curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Ética e Política. Enquanto graduando, tive a oportunidade de ministrar aulas de Filosofia como professor contratado pela Secretaria de Educação do Governo do Estado do Maranhão (SEDUC-MA), no Centro de Ensino Luiza Gomes, no turno vespertino, no município de Rosário-MA, distante sessenta quilômetros da capital São Luís. Começava ali minha experiência como professor de Filosofia, embora eu soubesse que muito faltava para que pudesse me sentir preparado, o que ainda hoje não ocorre.

Cheguei em Guarulhos, São Paulo, em meados de 2012. Em 1 de fevereiro do ano seguinte, eu estava na minha primeira aula como professor Ocupante de Função Atividade (OFA), no turno noturno, na Escola Estadual Padre Conrado Sivila Alsina, localizada no Bairro do Bom Clima, em Guarulhos, sentindo-me completamente inseguro numa sala de aula na qual os alunos me receberam com completa indiferença. Com o passar dos meses, fomos nos familiarizando. A nova situação nada tinha a ver com minha experiência no Centro de Ensino Luiza Gomes, no Maranhão, o que mostra que cada escola é uma instituição completamente singular em relação a outra, como afirma Vinão Frago (2007, p. 95):

Cada estabelecimento docente tem, de forma mais ou menos acentuada, a sua própria cultura¹, as suas características peculiares. Não há duas escolas, dois colégios, institutos, universidades ou faculdades exatamente iguais, embora entre eles se possam estabelecer semelhanças.

O Governo do Estado de São Paulo anunciou concurso para Professor de Educação Básica II (PEB II) da SEE/SP para aquele ano de 2013, no qual fui aprovado e selecionado na primeira chamada. Em março do ano seguinte, tornei-me professor efetivo de Filosofia, na mesma escola estadual onde outrora fui OFA. Como professor da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP), fui convidado pelo Laboratório de Ensino de Filosofia da

¹ De acordo com Dominique Julia (2001, p. 9), “A cultura escolar é descrita como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos”.

Universidade Federal de São Carlos (Lenfi-UFSCar) para o Curso de Especialização em Ensino de Filosofia na modalidade a distância, que

[...] tem a finalidade de realizar formação continuada a distância de professores do Sistema de Ensino Básico Brasileiro, especialmente do ensino médio que lecionem filosofia, visando a contribuir para uma efetiva mudança na dinâmica da sala de aula. Esse processo se inicia com o professor-cursista buscando o conhecimento, socializando essa busca e os conhecimentos adquiridos, ao mesmo tempo em que exercita a reconstrução de saberes e práticas. A intenção é desenvolver um curso de formação pautado nas dinâmicas e nas necessidades advindas do trabalho cotidiano dos professores no espaço da escola e da sala de aula, de modo a fortalecê-los no enfrentamento dos desafios postos por esse trabalho (Lenfi-UFSCar, 2013, p.2).

O curso foi coordenado pela professora Adriana Mattar Maamari, com encontros presenciais no Campus UFSCar, em São Carlos. No ano de 2015, o Lenfi-UFSCar promoveu o *I Simpósio Internacional "Filosofar, Aprender e Ensinar: desafios e possibilidades"*, no qual apresentei o trabalho titulado *"A Filosofia na Sala de Aula Paulista: contexto histórico, dificuldades docentes e a importância de seu ensino"*, no auditório da Biblioteca Comunitária, no dia 3 de julho. Minha monografia, de título homônimo, fora defendida no final daquele ano, obtendo aprovação.

Ingressei no curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Filosofia e Ciências Humanas da Unifesp em fevereiro de 2016 e apresentei como *Intenção de Pesquisa* uma proposta que tinha como título provisório *"O Componente Curricular Filosofia no Ensino Médio Paulista: Trajetória, obstáculos ao seu ensino e seu lugar no Currículo Oficial do Estado de São Paulo"* e pretendia, como o próprio título sugeria, um estudo sobre a Filosofia como componente curricular no Ensino Médio do Estado de São Paulo, mas após diversos encontros com minha orientadora, a Professora Célia Gíglío, e após ter cursado algumas disciplinas do programa, percebi que a proposta era, em demasia, abrangente e precisava adequar-se para que fosse possível, dentro do tempo do mestrado, a realização do estudo. Assim, elaborei meu projeto de pesquisa para esta dissertação, que passou por diversas alterações/adequações, tornando possível a realização desta pesquisa.

A partir da minha experiência como professor de Filosofia da SEE/SP, tendo percebido que essa disciplina não parece desfrutar de um lugar consolidado no currículo de Ensino Médio, possivelmente fruto de sua constante intermitência, ora fazendo parte do currículo como disciplina obrigatória, ora ausente, ora como disciplina optativa na parte diversificada, e considerando o universo teórico acerca da história dessa disciplina e do currículo, defini para este estudo o título: **A intermitência histórica e o lugar da Filosofia no currículo médio paulista no período de 1961 a 2008**. Tendo como objeto de investigação a presença da

Filosofia no currículo médio paulista, considerando como pano de fundo histórico o período de 1961 a 2008.

Este estudo apresenta como problema central investigar qual é o lugar (ou lugares) da disciplina Filosofia no currículo de nível médio da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo. Considerando que essa disciplina nos currículos escolares do ensino de segundo grau ou médio compõe o núcleo comum de formação geral dos estudantes de modo intermitente, torna-se relevante inventariar e interrogar os motivos explícitos que objetivaram essa intermitência no currículo das escolas estaduais da SEE/SP, observando o plano das políticas públicas de educação escolar em geral e das políticas curriculares em particular no período definido e as provenientes disputas curriculares e políticas.

A LDBEN 9.394/1996 exigia o domínio dos conhecimentos de Filosofia ao final do Ensino Médio, mas não a estabelecia como disciplina obrigatória. No entanto, a Lei 11.684, de 2008, institucionalizou a Filosofia como disciplina obrigatória no Ensino Médio e alterou o Art. 36 da LDBEN, incluindo o Inciso IV e revogando o Inciso III do § 1º, o que prevaleceu até o ano de 2017 quando, novamente, a legislação acerca do Ensino Médio sofreu modificações.

IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio. (Incluído pela Lei nº 11.684, de 2008)

§1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania. (revogado pela Lei nº 11.684, de 2008) (BRASIL, 2012, p. 24).

Nesse *movimento pendular*² de ausência e presença da disciplina Filosofia no currículo do Ensino Médio, torna-se imprescindível a produção de um balanço analítico que configure o lugar, os lugares ou o não-lugar da Filosofia nas escolas de nível médio paulistas. Se se pensar no currículo estabelecido pela SEE/SP, em 2008, pode-se afirmar que a disciplina Filosofia ocupa um lugar nele, mas qual é esse lugar?

Quando se levanta a questão do lugar da Filosofia, neste trabalho, o termo “lugar” aqui referido é situacional, ou seja, ele expressa a situação e não o espaço em que um ser se encontra. Segundo o Dicionário Básico de Filosofia, “O lugar e o espaço são diferentes: o lugar nos marca mais expressamente a **situação** que a grandeza ou a figura; ao contrário, pensamos mais nestas quando falamos do espaço” (JAPIASSÚ e MARCONDES, 2008, p. 218, grifo meu). Não se

² O termo *movimento pendular* é utilizado por Valverde e Esteves (2015) para se referir à subtração e à adição da disciplina Filosofia nos currículos da escola básica na história da educação brasileira desde a Lei 5.692/1971 à Lei 11.683/2008. Mencionou-se o termo aqui com o mesmo propósito de indicar a constante intermitência dessa disciplina no currículo de nível médio.

trata de um lugar físico, como o lugar que um corpo ocupa no espaço, nem, tampouco, de uma posição hierárquica, no sentido de haver um superior e um inferior, mas se trata de uma situação, uma condição, um estado, uma circunstância. Refere-se à especificidade da disciplina Filosofia, aquilo que lhe torna única, genuína, que lhe identifica e que também – no caso desta pesquisa – configure sua presença no currículo escolar. Neste sentido, perguntar sobre o lugar da Filosofia no currículo é perguntar se ele é satisfatório, se está legitimado, se está em construção e até mesmo se ele existe.

Entende-se que este pode ser um trabalho relevante porque: a análise do horizonte histórico da disciplina Filosofia a partir do seu fenômeno de intermitência nos currículos de nível secundário (2º grau, Ensino Médio) pode apresentar elementos pertinentes para desvelar qual o lugar dessa disciplina no currículo das escolas públicas estaduais do Estado de São Paulo; embora a disciplina Filosofia esteja presente no currículo da SEE/SP, seu lugar (ou lugares) parece não está claro, havendo a necessidade de ser delineado para que haja possibilidade de compreender em que sentido a presença da disciplina se justifica no conjunto estrutural histórico-legislativo-curricular dessa Unidade da Federação; saber qual o lugar da disciplina pode colaborar para o mérito facultado a ela pelo professor de Filosofia e por seus alunos; para a SEE/SP, é importante saber se o lugar conferido pela legislação à disciplina é o apropriado ou mesmo se esse “apropriado” existe, pois, a partir disso se poderá avaliar se o modo como ela é ofertada atende às expectativas de aprendizagem que fundamentam o currículo estadual paulista; uma investigação acerca do lugar da disciplina Filosofia pressupõe, como condição, compreender as circunstâncias da construção desse lugar como as mudanças, rupturas e continuidades nas políticas públicas e curriculares; além do mais, esta pesquisa pode promover uma reflexão que contribua com outros trabalhos, acadêmicos ou não, acerca da disciplina Filosofia e seu lugar nos currículos escolares.

Esta dissertação está organizada em dois momentos principais: o primeiro, busca analisar os fatores que determinaram a ausência e a presença da disciplina Filosofia nos currículos escolares de nível médio brasileiro e paulista, contextualizando com os aspectos políticos e econômicos do período estudado (1961 a 2008), com as mudanças nas políticas públicas de educação escolar, com as políticas curriculares e com as disputas que se fizeram nesse contexto; o segundo, busca descobrir qual lugar (ou lugares) da disciplina Filosofia no nível médio público paulista, desdobrando-se sobre o jogo de forças, disputas e conflitos que existem em torno da inclusão/remoção de disciplinas no currículo.

A investigação de natureza qualitativa é o requisito metodológico para este trabalho, uma vez que ele se volta para o modo subjetivo do objeto estudado, podendo ser conduzido por meio de diferentes perspectivas. Neste sentido, o desenvolvimento da pesquisa não é previsível nem se submete à prova de fatos.

Os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens. Na pesquisa qualitativa, o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas. O desenvolvimento da pesquisa é imprevisível. O conhecimento do pesquisador é parcial e limitado (GERHARDT e SILVEIRA, 2009, p.32).

Quanto aos procedimentos, optou-se, por assim entender mais apropriado, o levantamento bibliográfico e documental como fontes de informação, examinando a literatura pertinente e fontes diversas, especialmente as que tratam da presença da disciplina Filosofia no currículo do ensino secundário e médio no Brasil e no Estado de São Paulo.

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. [...] A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (FONSECA, 2002, p.32).

Esta dissertação está estruturada da seguinte forma: no primeiro capítulo, ***“A Filosofia como disciplina escolar”***, apresenta-se os múltiplos sentidos que a Filosofia pode assumir como disciplina, focalizando na perspectiva definida como *disciplina escolar*, que se realiza apoiado no pensamento de Chervel, Vinão e Goodson, principalmente. Em seguida, aponta-se as implicações positivas e negativas que podem ocorrer à Filosofia ao ser transformada em disciplina escolar, tomando uma posição de apoio à sua escolarização como tal.

No segundo capítulo, ***“A presença da Filosofia nos currículos escolares – âmbito nacional e paulista (1961-2008)”***, exibe-se um quadro geral sobre a história da disciplina na escola média brasileira, no período estipulado, identificando sua presença/ausência nos currículos escolares. Este capítulo se subdivide do seguinte modo: *“A Lei de Diretrizes e Bases de 1961 e a Filosofia no Ensino Médio”*; *“A lei 5.692/1971 e o lugar da Filosofia no currículo do Estado de São Paulo”*; *“A participação paulista na luta pelo retorno da Filosofia aos currículos escolares”*; *“Os embates entre Legislativo e Executivo do Estado de São Paulo em*

relação ao retorno da disciplina Filosofia ao currículo do 2º grau”; “A disciplina Filosofia retorna ao currículo no nível médio”.

O terceiro e último capítulo, ***“A Filosofia como disciplina: um entre lugares”***, aborda, primeiramente, as circunstâncias em que são selecionados os saberes que serão definidos como disciplinas constituintes do currículo, mostrando que esse processo não é neutro nem se configura em questões meramente técnicas ou científicas, mas ocorre num jogo de forças, disputas e conflitos, destacando, neste caso, os embates em torno da construção do lugar da Filosofia no currículo médio. Depois, apresenta-se os *lugares* da disciplina Filosofia a que esta pesquisa alcançou, a saber: um lugar histórico, determinado pela intermitência no currículo; um lugar formativo, caracterizado pelo diálogo e; um lugar legal, garantido por força da lei e por outros documentos oficiais, mas que, por ainda estar em processo de legitimação, configura-se como não-lugar. Este capítulo se subdivide em: *“Forças, disputas e conflitos: um lugar para a filosofia na construção do currículo”*; *“Um lugar oficial intermitente”*; *“O diálogo como lugar formativo da Filosofia”*; *“O lugar no Currículo Oficial paulista implementado em 2008”*.

Esta pesquisa não pretende, obviamente, rematar as questões discutidas, mas busca, por meio das reflexões sobre o lugar da Filosofia, fomentar o debate sobre a presença dessa disciplina e sua consolidação no currículo do Ensino Médio.

CAPÍTULO 1 – A FILOSOFIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR

Quando o pensamento mitológico passou a ser considerado insuficiente para responder às inquirições do ser humano, a Filosofia ganha notoriedade na Grécia³ – que possuía naquele momento características favoráveis para isso – disposta a buscar explicações pautadas na investigação racional. Em sua etimologia, a palavra *filosofia* traz a ideia grega de amor ao conhecimento, pois, diz-se a respeito do primeiro filósofo que ele se considerava não um sábio, mas alguém que amava a sabedoria e que, portanto, buscava cada vez mais conhecimento para dela se aproximar.

À medida que buscava respostas plausíveis às questões mais enigmáticas do ser humano (“*quem sou eu?*”, “*de onde vem o mundo?*”), a Filosofia aumentava a quantidade de conhecimentos, que necessitaram ser divididos por áreas, possibilitando o surgimento das ciências. Muito tempo depois, no século XIX – o salto na História se justifica apenas para mostrar que Filosofia e Ciência se tornaram distintas –, a Filosofia passa a ser vista como um saber auxiliar das diversas ciências, mas não sem antes ser discutido se ela própria não poderia ser afirmada como ciência.

Hoje, um dos papéis da Filosofia é o de buscar o fundamento do sentido da realidade em suas diversas faces; ela é análise, reflexão e crítica, segundo afirma Chauí (2000, p.16):

Esta última descrição da atividade filosófica capta a Filosofia como análise (das condições da ciência, da religião, da arte, da moral), como reflexão (isto é, volta da consciência para si mesma para conhecer-se enquanto capacidade para o conhecimento, o sentimento e a ação) e como crítica (das ilusões e dos preconceitos individuais e coletivos, das teorias e práticas científicas, políticas e artísticas), essas três atividades (análise, reflexão e crítica) estando orientadas pela elaboração filosófica de significações gerais sobre a realidade e os seres humanos. Além de análise, reflexão e crítica, a Filosofia é a busca do fundamento e do sentido da realidade em suas múltiplas formas indagando o que são, qual sua permanência e qual a necessidade interna que as transforma em outras.

Desse modo, é possível questionar se a Filosofia é necessária como disciplina obrigatória nos currículos escolares de Ensino Médio, tendo em vista que a busca de significações sobre as realidades natural e histórica, pautada na análise, reflexão e crítica, tem de partir de um “espanto”, de uma “admiração” que nos leva à busca pelo saber.

³ A Filosofia grega ganhou notabilidade no mundo ocidental, mas não se pode afirmar, contudo, que a Grécia Antiga seja o berço da Filosofia. Conferir página 89-90 desta dissertação.

Antes de continuar, será preciso elucidar as acepções da palavra *disciplina* para não levar a entendimentos distintos daqueles que aqui são alvitados para, em seguida, poder mostrar que a Filosofia pode assumir múltiplos sentidos como disciplina.

De acordo com Alpís e Gallo (2009, p. 28-29, grifos dos autores),

Podemos dizer que predominam três acepções do termo disciplina: por um lado temos um sentido *político* do termo, disciplina significando uma espécie de exercício do poder, de obediência, de controle, consentido ou não. A imposição de uma ordem. O segundo significado é de cunho *epistemológico*: disciplina é cada campo, cada ramo do conhecimento. E um terceiro sentido é propriamente *pedagógico*: disciplina significa ensino, instrução, educação.

Em sentido político, a Filosofia é disciplina porque impõe uma ordem ao pensamento. Assim, ela exerce determinado poder e controle. É preciso pensar seguindo determinadas regras para se obter o pensamento correto, para não cometer incoerências lógicas, para ir além da *doxa*⁴.

Epistemologicamente, a Filosofia é um campo do saber, um ramo do conhecimento. Desde a Antiguidade grega, a Filosofia constitui-se de regras próprias, possuidora de uma maneira distinta de abordar a realidade.

E finalmente, no sentido pedagógico, a Filosofia é uma “forma de aprendizado, uma educação do pensamento, na medida em que impõe protocolos que tornem o pensamento possível” (ALPIS; GALLO, 2009, p. 32). Desse modo, atendendo a estas características, a Filosofia é uma oportunidade, oferecida aos estudantes secundaristas, na forma de disciplina escolar, para conhecer as grandes questões da humanidade.

Como poderá o aluno ter um contato mais próximo com os filósofos e suas filosofias? Qual será a melhor maneira de o aluno conhecer a história e as áreas da Filosofia? Ele poderá, sem dúvida, ter contato com algum conhecimento filosófico em qualquer uma das disciplinas que compõem o currículo, mas a Filosofia é a disciplina que poderá abonar uma apropriação mais afincada dessas temáticas, pois suas aulas serão ministradas por um professor especialista que estudou as teorias dos principais filósofos, a história e as áreas da Filosofia. Quem melhor para lecionar os temas e percursos desse conhecimento milenar que chamamos Filosofia? Sendo assim, em um currículo organizado por disciplinas, não é inegável que ela seja uma disciplina escolar constituinte desse currículo?

⁴ Doxa=opinião. Na filosofia clássica, sobretudo em Platão e Aristóteles, a opinião (*doxa*) opõe-se à ciência (*episteme*) e ao pensamento racional (*dianoia*, *noesis*), sendo originária dos sentidos e, portanto, sujeita à variação, à ilusão e, assim, ao erro; ao contrário da ciência, que se funda na razão (JAPIASSÚ e MARCONDES, 2008, p.260).

Mas o que vem a ser uma disciplina escolar? Essa é uma pergunta que possui um leque muito vasto de respostas (ou tentativas delas). Para estreitar esse leque e, ao mesmo tempo, não deixar a questão em aberto, apresenta-se a definição de disciplina escolar a partir de três renomados autores: André Chervel, Antonio Vinão Frago e Ivor F. Goodson.

O primeiro autor supracitado afirma que a história das disciplinas escolares mostra

[...] que a disciplina é, por sua evolução, um dos elementos motores da escolarização, e que se encontra sua marca em todos os níveis e em todas as rubricas da história tradicional do ensino, desde a história das construções escolares até a das políticas educacionais ou dos corpos docentes. (CHERVEL, 1990, p. 220)

As disciplinas escolares também interferem na história cultural da sociedade, pois preparam a aculturação dos alunos de acordo com determinados propósitos. As disciplinas escolares são, portanto,

Fruto de um diálogo secular entre os mestres e os alunos, elas constituem por assim dizer o código que duas gerações, lentamente, minunciosamente, elaboram em conjunto para permitir a uma delas transmitir à outra uma cultura determinada. A importância dessa criação cultural é proporcional à aposta feita: não se trata nada menos do que da perenização da sociedade. As disciplinas são o preço que a sociedade deve pagar à cultura para poder transmiti-la no contexto da escola ou colégio (CHERVEL, 1990, p. 222).

Se uma disciplina escolar é fruto de um diálogo secular, se ela deixa suas marcas na história do ensino enquanto caminha no seu processo evolutivo, isso significa que cada disciplina tem sua própria história. História que mostra seu processo de construção, evolução e consolidação; história que mostra as lutas e disputas dentro do espaço escolar e nos múltiplos setores da sociedade em diversos tempos e lugares para que viesse a se tornar uma disciplina.

Estudar a história de uma disciplina escolar pressupõe, assim sendo, entendê-la como organismo vivo, fruto de lutas e disputas políticas, culturais, econômicas, educacionais, como afirma Vinão (2008, p.204)

Para o estudo das disciplinas escolares sugiro considerá-las como organismos vivos. As disciplinas não são, com efeito, entidades abstratas com uma essência universal e estática. Nascem e se desenvolvem, evoluem, se transformam, desaparecem, engolem umas às outras, se atraem e se repelem, se desgarram e se unem, competem entre si, se relacionam e intercambiam informações (ou as tomam emprestadas de outras) etc. Possuem uma denominação ou nome que as identifica frente às demais, ainda que em algumas ocasiões, como se tem advertido, denominações diferentes mostram conteúdos bastante similares e, vice-versa, denominações semelhantes oferecem conteúdos nem sempre idênticos. Tais denominações constituem, além disso, sua carta de apresentação social e acadêmica. Ao mesmo tempo, as disciplinas escolares podem também ser vistas como campos de poder social e acadêmico, de um poder a disputar. De espaços onde se entre mesclam interesses e atores, ações e estratégias.

O que chamamos hoje de disciplina Filosofia passou, em maiores ou menores medidas, por todos esses processos apresentados por Vinão. Ela passou por transformações, se diluiu em saber interdisciplinar, se aproximou e se separou de outras disciplinas, esteve dentro e fora dos currículos escolares conforme as disputas e lutas foram acontecendo, conforme o momento político e econômico assim exigisse, conforme o poder social e acadêmico dominante, conforme as apropriações deste ou daquele grupo social, deste ou daquele grupo de professores, conforme ia sendo negada ou reconhecida como um tipo de saber fundamental ao processo de escolarização, conforme servisse ou não para a profissionalização etc.

Isso porque, toda disciplina disputa um lugar, um espaço no currículo escolar. Mas um currículo nunca é neutro, nunca é construído pura e simplesmente por meio de critérios técnicos e lógicos. Ele também é vivo, também é histórico, também é resultado de embates, combates, interesses. Nas palavras de Sacristán (2000, p. 17),

Os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado. Por isso, querer reduzir os problemas relevantes do ensino à problemática técnica de instrumentar o currículo supõe uma redução que desconsidera os conflitos de interesses que estão presentes no mesmo. O currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar. Tarefa a cumprir tanto a partir de um nível de análise político-social quanto a partir do ponto de vista de sua instrumentação “mais técnica”, descobrindo os mecanismos que operam em seu desenvolvimento dentro dos campos escolares.

Às disciplinas que constituem um determinado currículo, exige-se que cumpram determinadas finalidades sem as quais, elas não teriam porque continuar a fazer parte de tal currículo. Essas “exigências” fazem parte dos mecanismos que operam a instrumentação “técnica” e “lógica” do funcionamento do currículo.

À disciplina Filosofia, portanto, é exigida, por parte do Estado, por meio de leis, decretos, parâmetros curriculares e outros documentos oficiais, que realize sua “contribuição”, que cumpra suas “finalidades” para se justificar no currículo escolar médio brasileiro.

Como disciplina escolar obrigatória, deve a Filosofia contribuir para o alcance das finalidades do ensino médio estabelecidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, quais sejam: a possibilidade de prosseguir os estudos a partir da consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental; o preparo para o trabalho e para a cidadania; a formação ética; o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia intelectual; a apreensão da fundamentação científico-tecnológica dos processos de produção (VELASCO, 2016, p.110).

Notadamente, essas são finalidades do Ensino Médio como um todo, mas que cada uma das disciplinas que constituem seu currículo precisa se comprometer com elas para atender às requisições estatais e garantir seu lugar nele. É nesse sentido que o currículo é como um grande mosaico no qual cada disciplina corresponde a um bloco. Somente assim, segundo Goodson (1997, p. 32-33), pode-se começar a entender o papel atribuído a cada disciplina:

É preciso, por isso, começar a olhar para a disciplina como um bloco num mosaico cuidadosamente construído durante os quatrocentos anos (ou mais) que demorou a delinear os sistemas educativos estatais. Só aí poderemos começar a entender o papel da disciplina escolar no que diz respeito a objetivos sociais mais amplos: objetivos esses que muitas vezes se relacionam intimamente com os misteriosos “mecanismos de estabilidade e persistência na sociedade” mencionados anteriormente. A disciplina escolar é, assim, um dos prismas através dos quais poderemos vislumbrar a estrutura do ensino estatal.

Para que uma disciplina se estabilize no currículo escolar, ela tem de fazer parte dessa estrutura, ela tem de se sistematizar, tem de constituir-se como prática institucionalizada, e para a disciplina Filosofia isso não se configura uma exceção se ela quiser conquistar ou manter seu lugar oficial curricular. Historicamente, professores, estudantes e instituições que defendem o ensino da Filosofia, têm lutado pela estabilidade da disciplina no currículo do Ensino Médio, têm buscado consolidar seu lugar nesse currículo, lugar que por várias vezes foi negado ou impossibilitado por questões diversas.

Escolarizar a Filosofia em forma de disciplina curricular pode se configurar como um fator negativo, na medida em que a coloca dentro dos limites estruturais da instituição escolar, mas essa característica também proporciona efeitos positivos, pois não parece razoável que a Filosofia não deva se fazer presente na escola, tampouco parece plausível considerar que o currículo não seja um lugar do qual a Filosofia deva participar. A escola é uma oportunidade para proporcionar a reflexão filosófica ao jovem estudante, não que ele não possa, por meio da sua própria experiência de vida e de seus conhecimentos, se interessar pelos problemas filosóficos e buscar conhecê-los melhor, mas sem algo que o incentive, é muito improvável que o faça. Assim, é pela sua presença no currículo escolar que a Filosofia tem a oportunidade de se democratizar aos jovens, apresentando-lhes os “quês” e “por quês” que despertam para o pensar filosófico.

Como disciplina escolar, a Filosofia acaba por se “submeter” às diretrizes curriculares com temas e conteúdos preestabelecidos, aos planos de ensino e de aula, ao tempo escolar, à uma metodologia que exige avaliação da aprendizagem, proposta de atividades, trabalhos escolares, ao uso de materiais didáticos e materiais de apoio, à necessidade de um “professor-funcionário” e de um espaço físico, em síntese, a Filosofia se instrumentaliza. Mas num mundo

no qual tudo ou quase tudo pode ser instrumentalizado, a Filosofia – e a educação, para ser mais abrangente – não escaparia a essa tendência, mas, mesmo assim, não se retira dela a capacidade de possibilitar o pensar filosófico e o debate de ideias. Assim, “os efeitos positivos e negativos da filosofia transformada em disciplina escolar serão aqueles que produzirmos e aqueles que preferirmos, coletivamente, enfatizar” (GRISOTTO; GALLO, 2013, p.18).

É indiscutível que o ensino de Filosofia na escola média pública passa por diversos desafios. O professor de Filosofia encontra, geralmente, um aluno desmotivado, cansado dos estudos desconectados da sua realidade de vida, esgotado da própria estrutura do espaço escolar em que frequenta diariamente, abatido pelas circunstâncias socioculturais em que se encontra e com poucas (ou nenhuma) perspectiva de melhorias. Em maiores ou menores proporções, a realidade do próprio professor não é tão distinta, pois sua desmotivação se relaciona com a precariedade da profissão, das condições da instituição escolar e do ensino.

O aluno chega ao Ensino Médio com várias dificuldades de leitura e escrita, basais para assimilação dos conteúdos de qualquer disciplina; outro obstáculo é a falta de comprometimento das famílias em relação à educação dos filhos (por motivos diversos que vão desde jornada de trabalho exaustiva à problemas que desestruturam a família), o que prejudica em muito seu desempenho na escola; há ainda a carência de acesso a bens culturais como livros, revistas, cinema, teatro, ou mesmo serviços de *streaming*⁵ que ofereçam bons documentários, séries, filmes etc. Para muitos alunos da escola pública, o principal acesso à produção cultural é a televisão aberta, mas não é novidade que a televisão brasileira não cumpre o papel social de oferecer uma programação educativa, constituindo-se, basicamente, de conteúdos empobrecidos e que em nada acrescentam na vida estudantil.

Diante de tantos problemas, o aluno pode entender como falta de sentido o ensino da Filosofia, pois, para ele, trata-se somente de mais uma disciplina que serve para passar mais conteúdos que irão gerar mais trabalhos e atividades. Mas pode ser justamente a partir desses problemas que a aula de Filosofia adquira sentido, por meio da sua função questionadora, que poderá levar o aluno a ver com estranheza a própria realidade em que se encontram ele, o professor e a escola. Se o professor de Filosofia considerar sua disciplina como apenas mais uma do currículo, apenas mais uma que faz parte de uma instituição normatizada de transmissão do conhecimento, estará aceitando a posição de professor palestrante e aí não fará sentido a Filosofia na escola, mas se, por outro lado, enxergar como uma oportunidade para romper com

⁵ Transmissão de som e imagem (áudio e vídeo) através da Internet.

as concepções preestabelecidas e criar novas possibilidades para o ensino e para a reflexão filosófica, verá que suas aulas serão, na verdade, encontros significativos para ele e seus alunos.

A articulação de problemas tipicamente filosóficos com questões emergentes da experiência (individual, social, histórica) depende diretamente da maneira como o professor pensa a situação cultural, em especial de sua habilidade para captar o imaginário dos alunos. Os valores, crenças, justificações, teorizações; os “eu acho que”, liberados em conversações, discussões, redações, podem sempre permitir o acesso a problemas filosóficos, sem imprimir a inabilidade teórica ou a manifestação emocional dos alunos (FAVARETTO, 1995, p.78).

Não se trata de fazer da aula de Filosofia um vaivém de opiniões, mas ela será mais fruída se privilegiar o vivido, focando no que é relevante ao ensino, envolvendo as questões filosóficas. Assim, a Filosofia não será assumida como um saber meramente institucionalizado nem, tampouco, será reduzida a um conjunto de julgamentos que não ultrapassam o senso comum.

Institucionalizada como disciplina do Ensino Médio, a Filosofia deve ser encarada ao mesmo nível das demais, não havendo entre elas maior ou menor importância. Cada uma com suas características próprias, com seu catálogo de conhecimentos, com seus objetivos estipulados etc., mas, ao mesmo tempo, a Filosofia deve ser encarada como um tipo de disciplina que incita a atividade intelectual, não num sentido de adestramento, mas no de exercitar o pensamento para *inteligibilidade*⁶.

Não é, entretanto, como diz o sentido latino da palavra *disciplina* “a instrução que o aluno recebe do mestre”; não guarda mais o sentido de “ginástica intelectual”, de disciplinamento da inteligência; diz respeito, hoje, mais a ideia de “exercício intelectual”, mesmo que isto seja um tanto restritivo. Mas, como disciplina do currículo escolar, ela mescla conteúdo cultural, formação e exercício intelectual a partir de seus materiais, mecanismos e métodos, como qualquer outra disciplina. Não há razão, pois, para ser tratada como atividade fora das contingências do currículo (FAVARETTO, 1995, p.82).

Historicamente se pode constatar que a Filosofia adquiriu novo significado como disciplina escolar. Se, desde suas raízes – ao chegar no Brasil com os jesuítas – ela era vista como uma *disciplina* (disciplinamento da inteligência, conjunto de conteúdos a serem transmitidos pelo professor ao aluno) constituinte de uma escola tradicional, instituição disciplinar – fazendo uso do termo foucaultiano – na qual não se pode fazer questionamentos, agora sua função não pode ser entendida da mesma maneira. A Filosofia ensinada no século XXI – era da informação em tempo real, das tecnologias informatizadas que implementam um

⁶ Lebrun usa o termo referindo-se à formação dos filósofos – a Filosofia forma para a *inteligibilidade*, ou seja, permite discernir uma significação, uma estrutura, na medida em que se tenha acesso aos textos e doutrinas filosóficas. Aqui, o uso do termo tem a mesma intenção, isto é, ao ensinar Filosofia no ensino médio, não se pretende “disciplinar” o aluno, mas possibilitar um estudo filosófico pautado na razoabilidade.

ritmo acelerado de acúmulo de conhecimentos, das discussões das mais tranquilas às mais acaloradas sobre qualquer assunto nas redes sociais, da escola que ensina, mas “que também aprende” (SÃO PAULO[Estado], 2012, p.10), do aluno protagonista – tem de ser uma disciplina (no sentido de “exercício intelectual”) que se caracterize pela *análise*, pela *reflexão* e pela *crítica*⁷. Se a Filosofia já estabeleceu, no passado da escola brasileira, uma ligação com a doutrinação ideológica (religiosa, política, cultural), hoje ela deve se voltar para o conhecimento reflexivo e transformador que viande em direção à autonomia. A SEE/SP reconhece a importância desses pontos ao se interessar pelo papel do professor e pela função da Filosofia no currículo.

Com base nesses critérios, o currículo de Filosofia elaborado para o Ensino Médio paulista pela SEE/SP apresenta os temas que devem ser trabalhados pelo professor de maneira que não se configure uma mera transmissão de conhecimentos. Para a primeira série, inicia-se com a apresentação da Filosofia, sua relação com as outras áreas do conhecimento, seguindo com a introdução à Filosofia Política. Os conteúdos da segunda série são direcionados às questões éticas e à autonomia. Na terceira série, apresenta-se a importância de combater o preconceito em relação à Filosofia e segue com a retomada de temas trabalhados nas séries anteriores.

Ao afirmar que as disciplinas são criações do sistema escolar, Chervel (1990, p.184) afasta a ideia de que elas são conhecimentos determinados distante da escola e da sua realidade. É cabível observar as consequências da própria volta da Filosofia à escola média, rodeada de questionamentos quanto à sua pertinência ou não em relação ao Ensino Médio. São indagações acerca das suas finalidades, feitas a partir de um ponto de vista pragmático. A disciplina Filosofia adapta maior problematização com relação à natureza do seu ensino, o que sugere uma análise que esclareça seu lugar no sistema de ensino básico, que investigue suas especificidades como disciplina escolar, relacionando-a com aquilo que é vivido diariamente na escola.

Para esclarecer melhor as condições da disciplina Filosofia no Currículo da rede pública paulista, após retomar um pouco da sua história nos currículos escolares brasileiros, a problematização e discussão se fazem em torno dos lugares da disciplina: o lugar histórico, o lugar formativo e o lugar oficial curricular.

⁷ Ver p. 22.

CAPÍTULO 2 – A PRESENÇA DA FILOSOFIA NOS CURRÍCULOS ESCOLARES – ÂMBITO NACIONAL E PAULISTA (1961-2008)

2.1 A Lei de Diretrizes e Bases de 1961 e a Filosofia no Ensino Médio

Resultado de um longo embate político-ideológico, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de nº 4.024 foi promulgada no ano de 1961.

Logo após entrar em vigor a Constituição de 1946, de caráter liberal e democrático, que assegurava, em seus enunciados sobre direitos e garantias individuais, a liberdade de pensamento (Art. 141), travaram-se novas batalhas em torno da educação. Acerca dessas disputas, Carvalho (1960, p. 203) escreve:

Nesta breve história do projeto de diretrizes é possível caracterizar, numa visão retrospectiva, duas fases de bem definidas disputas. A primeira girou em torno de interpretações do texto constitucional nas quais se defrontam duas concepções antagônicas: a centralizadora, herdeira da letra e espírito da legislação do regime imposto pela carta de 10 de novembro de 1937, e a federativo-descentralizadora, que se apoiou na doutrina constitucional do regime instaurado em 1946. Depois de aproximadamente dez anos de hibernação nas comissões competentes, o projeto primitivo, restaurado, iniciou uma nova fase com a apresentação do substitutivo do Deputado Carlos Lacerda. Êste substitutivo deslocou o eixo das disputas sobre o projeto para a luta contra o monopólio estatal e em favor das instituições privadas de ensino.

Essas duas fases de disputas, repletas de idas e vindas, renderam um período de treze anos, que vai de 1948, quando foi proposto o anteprojeto para as diretrizes e bases da educação por uma comissão encarregada para tal, até 1961, quando foi votada a Lei nº 4.024. Essa demora deixa explícito que a questão da educação, no Brasil, não é uma preocupação séria de nossa classe política. Projetos importantes voltados para a educação ficam esquecidos, engavetados no Congresso e só vêm à tona quando os interesses políticos – e até particulares dos congressistas – solicitam.

A comissão encarregada de realizar estudos e propor um anteprojeto para as diretrizes e bases da educação foi presidida pelo Prof. Lourenço Filho. Para os trabalhos preliminares, foram organizadas três subcomissões: uma do Ensino Primário, outra do Ensino Médio e outra do Ensino Superior. Elaborado o anteprojeto, este foi encaminhado à Câmara Federal, em novembro de 1948. Começou então, como já assinalamos, uma longa luta cheia de marchas e contramarchas, que iriam resultar na Lei 4.024, votada apenas em dezembro de 1961, isto é, 13 anos depois. Jamais, na história da educação brasileira, um projeto de lei foi tão debatido e sofreu tantos reveses, quanto este (ROMANELLI, 1986, p. 171).

Com a nova lei, o Conselho Federal de Educação substitui o extinto Conselho Nacional de Educação e surgem os Conselhos Estaduais, que especificariam os ensinos primário e secundário em cada Estado. Quanto ao ensino superior, este continuaria sob a tutela da União (CURY, 2010, p. 363).

A LDBEN 4.024/61 trazia como vantagem a não exigência de um currículo fixo para cada nível de ensino em todo o território nacional. Havia, portanto, menos rigidez e certa medida de descentralização, pois as escolas poderiam optar entre vários currículos.

Ao currículo mínimo estabelecido, era possível aos Estados e às instituições de ensino anexarem disciplinas que constituiriam a parte diversificada do currículo. No entanto, em essência, não houve mudança significativa, uma vez que as escolas não dispunham de recursos – nem materiais, nem humanos – para modificar o currículo, conservando o que havia anteriormente.

O Brasil é um país onde o contraste entre o que diz a lei e o que se pratica é um abismo do qual todos temos consciência em maior ou menor proporção. De nada adianta permitir a adição de disciplinas na parte diversificada do currículo se não há subsídios para fazê-lo. As escolas, por mais que quisessem realizar alguma mudança apreciável, importante, esbarravam na falta de recursos. Com isso, o texto da lei mais parece um livro de autoajuda: “é possível”, “depende de você”, “ouse”. No entanto, no mundo real, a escola não tinha muito o que fazer a não ser oferecer mais do mesmo (manter o que já estava estabelecido).

Quanto à estrutura do ensino, o sistema continuava a ser organizado como outrora. O Ensino Médio⁸, manteve-se dividido em dois ciclos, o ginásial (de quatro anos) e o colegial (de três anos ou mais), abrangendo “os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário” (BRASIL, 1961, s/p).

Se na reforma Capanema⁹ a Filosofia era disciplina obrigatória, com a LDBEN 4.024/61 ela perde esse espaço, passando à categoria de disciplina complementar, cabendo aos

⁸ De acordo com o Título VII, Capítulo I, Art. 34, da LDBEN 4.024/1961, o Ensino Médio deveria ser ministrado em dois ciclos (ginásial e colegial), abrangendo, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores pré-primário e primário. O termo “Ensino Médio” ou “Educação de Grau Médio” utilizado pela LDBEN 4.024/1961 não corresponde ao “Ensino Médio” da nova LDBEN 9.394/1996, pois enquanto na primeira, o termo correspondia ao ginásial mais colegial (abrangendo cursos técnicos e de formação de professores), na última, corresponde apenas ao antigo colegial.

⁹ Entre os anos de 1942 a 1946 foi implementada a chamada reforma Capanema, por iniciativa do então ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema. A reforma ocorreu por meio de diversos decretos-leis que tomaram os nomes de Leis Orgânicas do Ensino. A reforma do ensino secundário se fez por meio do Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942 (Lei Orgânica do Ensino Secundário). Este foi estruturado em dois ciclos: Ginásio e Colégio. O primeiro tinha duração de quatro anos e se destinava a “dar aos adolescentes os elementos fundamentais do ensino

conselhos estaduais, caso existissem, indicá-la como disciplina, apenas para o segundo ciclo, ou seja, para o colegial. A Lógica podia ser ofertada como disciplina da parte diversificada do currículo (disciplinas optativas). Assim, de forma não obrigatória, a Filosofia aparece em dois momentos no Ensino Médio da LDEBEN 4.024/61: *Filosofia*, como disciplina complementar; *Lógica*, como disciplina optativa¹⁰.

Os acontecimentos ocorridos em 1964 significaram um forte redirecionamento político e econômico em nosso país. Isso foi decisivo para a política educacional, pois o ensino escolar precisava se reestruturar conforme o novo momento no qual o Brasil fora colocado. Conforme Comparato (1987, p. 68)

A primeira grande medida do regime instalado em 1964 foi o reforço do poder econômico nacional. A ideia de Brasil-potência, que só foi expressa alguns anos depois de 1964, na verdade presidia desde o início as atividades do governo militar: o reforço do poder econômico nacional, manifestado pela aceleração da industrialização, pela formação do complexo industrial-militar e pelo crescimento da capacidade energética instalada.

Para que o reforço do poder econômico fosse adiante, o modelo econômico de internacionalização do mercado interno começava a ser implementado, isso implicava, necessariamente, em reformas que deveriam ser realizadas em diversos campos, dentre eles, o campo da educação. “Nessas reformas, o Governo dos Militares irá contar com o apoio ‘técnico’ internacional, mormente vindos dos Estados Unidos da América (EUA)” (ALVES, 2000, p.39). Em se tratando da esfera educacional, “que deveria ajustar-se ao novo modelo de desenvolvimento econômico e à política do país” (CARTOLANO, 1985, p.70), o Ministério da Educação (MEC) realizou acordos com a Agência Norte-americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), com vistas a organizar o sistema educacional brasileiro, expandindo o ensino e melhorando sua qualidade, por meio da assistência e da cooperação financeira. No entanto, o que sutilmente se pretendia era

[...] a internacionalização de valores culturais norte-americanos, via educação, de modo a abrir caminhos e ampliar fronteiras para a penetração e a conseqüente assimilação do capital ianque no Brasil. Desse modo eles pretenderam situar a educação brasileira na estrutura geral de dominação, reorientada a partir de 1964. Sua

secundário” (Art. 3º). O segundo, com duração de três anos, compreendia dois cursos paralelos: clássico e científico. O curso clássico era voltado “para a formação intelectual, além de um maior conhecimento de filosofia, um acentuado estudo das letras antigas” (Art. 4º).

¹⁰ As disciplinas complementares eram indicadas pelos conselhos estaduais de educação. Além disso, esses respectivos conselhos eram responsáveis por relacionar as disciplinas optativas que poderiam ser adotadas por livre escolha dos estabelecimentos de ensino. Assim, o currículo era constituído por disciplinas obrigatórias – indicadas pelo Conselho Federal de Educação (até cinco disciplinas), disciplinas complementares – indicadas pelos conselhos estaduais (se o CFE não indicasse o máximo de cinco disciplinas obrigatórias, os conselhos estaduais complementavam) e disciplinas optativas – escolhidas pelos estabelecimentos de ensino (até duas disciplinas, desde que elas estivessem na relação dos conselhos estaduais).

influência se fez presente desde a organização do sistema educacional até as propostas de currículos dos diversos níveis de ensino que, agora, tinham que se modernizar; a modernização implicava, entre outros aspectos, a valorização das áreas tecnológicas, com predominância do treinamento específico, em detrimento da formação geral e da gradativa perda de **status** das humanidades e ciências sociais (CARTOLANO, 1985, p.71, grifo do autor).

Os currículos de nível secundário/médio, com todas essas mudanças na educação, já não reservavam lugar para a Filosofia que, por não possuir um caráter tecnicista, não se fazia necessária no ambiente escolar brasileiro. Além do mais, a disciplina Filosofia poderia atrapalhar os planos de construção do Brasil-potência aos quais os governos militares se empenhavam, uma vez que, em suas aulas, poderia haver uma abertura para a discussão de ideias contrárias ao sistema então estabelecido.

Era mais conveniente ter uma disciplina que não apenas pudesse substituir a Filosofia, mas que fosse capaz de auxiliar na formação do tipo de cidadão que o Estado desejava. Incluiu-se, então, nos currículos de todos os níveis de ensino, a Educação Moral e Cívica (EMC)¹¹.

A Educação Moral e Cívica (EMC), por exemplo, veiculava valores fundados na moral católica e no civismo, destacando-se o aprimoramento do caráter, a dedicação à família e, principalmente, o ‘culto da obediência da Lei’, que harmonizava-se muito bem com as finalidades doutrinárias requeridas pela DSND¹² (ALVES, 2000, p.41).

A Educação Moral e Cívica e a Filosofia, embora muito distintas, eram propositalmente tidas como equivalentes, fazendo com que raríssimas escolas ofertassem a Filosofia como disciplina na parte diversificada do currículo (optativa), uma vez que a Educação Moral e Cívica era obrigatória e proporcionava “o mesmo saber” que a Filosofia. Assim, a Filosofia foi sendo fortemente reprimida pelos governos militares até sua total exclusão dos currículos escolares brasileiros alguns anos mais tarde, com a Lei 5.692/1971, que reestruturou os ensinos de 1º e 2º graus.

2.2 A lei 5.692/1971 e o lugar da Filosofia no currículo do Estado de São Paulo

¹¹ O Decreto-Lei nº 869/1969 instituiu a EMC como disciplina obrigatória e como prática educativa “nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino do País” (Art.1º). Os estabelecimentos de Grau Médio, além da EMC, deveriam ministrar curso de “Organização Social e Política Brasileira” (OSPB). No Ensino Superior (inclusive pós-graduação) a EMC era realizada sob a forma de “Estudos de Problemas Brasileiros” (EPB) (Art. 3º).

¹² DSND: Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento. Para maiores informações sobre a DSND, ver SILVEIRA, R. J. T., **O Ensino de Filosofia no Segundo Grau**: em busca de um sentido. Mestrado em Educação. Campinas: SP: FE-UNICAMP, 1991. p. 38-65.

Durante o regime militar, com a Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, que definiu os ensinos de 1º e 2º graus, a disciplina Filosofia praticamente desapareceu dos currículos. “No Estado de São Paulo ela era, desde 1968, disciplina complementar, passando à condição de optativa na vigência dessa lei [...]” (CARTOLANDO, 1985, p. 16). Na proposta da referida lei, preponderou o ensino tecnicista – que providenciava mão de obra para o mercado de trabalho –, sofrendo a demanda pelo ingresso às universidades:

Para o ensino secundário, uma das medidas foi a introdução da profissionalização dos estudantes, com vistas à formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho. Com esta reformulação do ensino secundário, as disciplinas da área de ciências humanas passaram a ser excluídas do currículo e a Filosofia ficou numa condição de abandono e quase extinção (CARMINATI, 2010, p.70).

E:

A introdução da profissionalização e a retirada de disciplinas humanísticas, como é o caso da Filosofia, teve como princípio a formação imediata da mão-de-obra para o mercado de trabalho, contendo, com isso, a demanda por vagas no ensino superior (CARMINATI, 2010, p. 163).

Para compreender os motivos que levaram ao quase desaparecimento da disciplina Filosofia nos currículos escolares é preciso ter em conta que a criação da Lei 5.692/1971 não se deu em um contexto fora do eixo político-econômico-ideológico de então. As mudanças que se realizam na educação são, historicamente, fundamentadas mais em razões políticas e econômicas do que em melhorias no sistema educacional por si só. A interação dialética que ocorre entre as transformações no sistema educacional e as mutações nos sistemas político e econômico oferece margem para a compreensão de um problema em particular considerando-se a totalidade, ou seja, é a partir da compreensão da interação entre a política, a economia e a educação que se pode compreender a particularidade da intermitência da disciplina Filosofia nos currículos escolares, especificamente, neste caso, com a promulgação da referida Lei.

As alterações realizadas nos currículos de 1º e 2º graus no início da década de 1970 fizeram parte de uma série de medidas adotadas pelos governos militares desde que haviam tomado o poder em 1964. É importante um esforço no sentido de compreender como e porque o sistema de ensino no país passou pelas mudanças que passou e quais os benefícios ou prejuízos que a disciplina Filosofia recebeu dessas mudanças. Embora não se realize aqui um estudo minucioso desse período da nossa história, a intenção é apontar os principais fatores que levaram à quase extinção da disciplina Filosofia no então ensino de 2º grau, começando por considerar os aspectos políticos e econômicos que antecederam a criação da Lei 5.692/1971.

A instauração do regime militar em nosso país ocorreu a partir da insatisfação da classe dominante com as medidas populistas, reformistas e nacionalistas do governo João Goulart que entravam em contradição com a economia de internacionalização da economia brasileira que se fortalecia desde os anos 1950. A consequência dessa contradição culminou no Golpe de 1964, que retomaria e fortaleceria o sistema de internacionalização da economia nacional:

Desde meados da década de 50, o Brasil vinha sofrendo um processo de crescente penetração do capital estrangeiro, fosse através da instalação em território nacional de empresas multi-nacionais, fosse mediante a contração de volumosos empréstimos junto a agências financeiras internacionais, configurando-se assim, um modelo de desenvolvimento **dependente**. [...] Ora, a política adotada por Jânio Quadros e, mais tarde, acentuada por João Goulart, tinha um caráter marcadamente populista, nacionalista e reformista, incompatível com o modelo econômico dependente, vigente até então. Isso gerou antagonismos irreconciliáveis, de cujo acirramento resultou o golpe de Estado civil-militar de 1964. Desse momento em diante, as medidas econômicas e políticas teriam como objetivo principal assegurar a continuidade e aprofundar o modelo de desenvolvimento dependente, anteriormente iniciado (SILVEIRA, 1991, p.26, grifo do autor).

Para incentivar mais investimentos internacionais, as primeiras medidas do governo Castelo Branco consistiam em conquistar a confiança dos investidores estrangeiros. Para isso foram feitas alterações em leis de remessas de lucros, medidas anti-greves e rígido controle na política salarial, ou melhor, contenção salarial. A alegação era que o Brasil precisava retomar o desenvolvimento interrompido pelo governo populista de João Goulart. No entanto, na prática, essas medidas favoreciam apenas uma fatia muito restrita da população, enquanto a maior parte dos brasileiros viviam em situação de extrema dificuldade financeira.

Quanto às greves, foi promulgada em 1º de junho, com emenda à Constituição de 1946, a Lei 4.430 (Lei de Greve) que estabelecia as condições em que as greves seriam consideradas legais. As enormes e infundáveis exigências burocráticas e as drásticas punições previstas para os transgressores punham a descoberto os reais objetivos desta lei: impedir a organização dos trabalhadores e acomodá-los à política salarial definida pelo governo. **No que se refere aos salários**, a política adotada era de acentuado achatamento, visando a aumentar a acumulação de capital. Inicialmente aplicada a funcionários públicos e trabalhadores das empresas estatais, o que se concretizou através da Circular nº 10 do Ministério da Fazenda e do Decreto Lei 54.018, de julho de 1964, respectivamente, seria pouco tempo mais tarde, estendida a todo o conjunto da classe trabalhadora do País, através da Lei 4.725 (13/07/1965). (SILVEIRA, 1991, p.30, grifos meus).

Intervir frente aos sindicatos e outras instituições que se manifestassem em apoio aos trabalhadores e contra as políticas estabelecidas era, a partir de então, e com amparo na lei de greve, um compromisso do Estado que usava sua ferramenta mais ostensiva para tal, qual seja, a polícia militar¹³.

¹³ Vale lembrar que essa atuação opressiva do Estado não é uma característica apenas dos governos militares, ela foi uma prática permanente na República. Os movimentos operários foram perseguidos e oprimidos todas as vezes

Com a política de contenção salarial que atingia toda a classe trabalhadora, os professores não ficaram isentos dos prejuízos decorrentes dessa medida. “Os professores da rede estadual de ensino de São Paulo recebem, hoje, em termos reais, a quarta parte do salário que tinham em 1964” (FOLHA DE SÃO PAULO, 1990, p.C-8). Isso contribuiu, mais tarde, para agravar os problemas no sistema de ensino paulista, dentre eles a desvalorização da profissão e o desinteresse em atuar no magistério.

Para legitimar o novo momento político inaugurado em 1964, estabeleceu-se um conjunto de Atos Institucionais (AI), que consistiam em normas e decretos que estavam acima de todas as leis, inclusive da Constituição. Era um meio para legalizar e manter no poder os governos militares. Alguns desses AI's ampliavam o poder do Presidente da República, inclusive permitindo que ele alterasse a Constituição e suspendesse os direitos civis de qualquer cidadão, por exemplo.

Os AI's que iam sendo decretados culminaram na elaboração da Constituição de 1967, pelo Congresso Nacional, transformado em Assembleia Nacional Constituinte, sem a participação dos membros da oposição. A nova Constituição, que incorporava os AI's, dava legitimidade às medidas adotadas pelos governos militares.

A conservação de direitos civis e individuais na nova Constituição criou uma situação de contradição, pois em determinados momentos a participação popular era propiciada e, em outros, era indeferida, resultando numa crise institucional que levou o governo a decretar o AI-5, em 1968, reforçando o poder executivo, que podia até mesmo fechar casas legislativas, demitir juízes, cassar mandatos parlamentares, acabar com o direito de *habeas-corpus* em determinados casos, dentre outros fatores. A bandeira mais defendida pelos governos militares para todas essas medidas era a manutenção das metas de desenvolvimento econômico.

Nessa redefinição fica evidente a necessidade de se alijar a própria população da esfera das decisões. A criação e preservação de condições políticas e sociais para que a economia se expanda no sentido desejado definem essas novas funções do Estado que então se expressam, politicamente, em termos de: a) reforço do executivo e consequente remanejamento das forças na estrutura do poder; b) aumento do controle feito pelo Conselho de Segurança Nacional; c) centralização e modernização da administração pública; d) cessação do protesto social (ROMANELLI, 1986, p.194).

Para fortalecer a ideologia governamental em vigor era necessária a repressão daqueles que se opunham ao sistema implementado. A “caça” aos comunistas estava decretada. Diversas

que realizaram ações importantes de conscientização e de luta nos sindicatos, nas escolas e diversos outros espaços de cultura. As forças policiais já foram utilizadas para apreender jornais operários, destruir as gráficas que os imprimiam, “proteger” as fábricas dos movimentos operários etc.

universidades tiveram seus currículos considerados subversivos, pois possuíam inspiração comunista, segundo alegava o governo. A ação repressiva do Estado não ficou concentrada apenas nas universidades, mas também em movimentos estudantis, liga camponesa, sindicatos e até movimentos católicos, além de exercer controle sobre a imprensa. O AI-5 iniciou o que ficou conhecido como “anos de chumbo”, mas também foi a partir dele que o país entrou no período conhecido como “milagre brasileiro” ou “milagre econômico”.

Foi o mais duro período da mais duradoura das ditaduras nacionais. Ao mesmo tempo, foi a época das alegrias da Copa do Mundo de 1970, do aparecimento da TV em cores, das inéditas taxas de crescimento econômico e de um regime de pleno emprego. Foi o Milagre Brasileiro. O Milagre Brasileiro e os Anos de Chumbo foram simultâneos. Ambos reais, coexistiram negando-se (GASPARI, 2002, p.12).

Enquanto o Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro atingia seus maiores picos de crescimento da história, a desigualdade social também aumentava desenfreadamente, apresentando-se como um paradoxo ao que acontecia na economia nacional.

A nova situação política e econômica do país exigia significativas mudanças no sistema educacional vigente. As leis que regulamentavam a educação não eram mais capazes de atender às necessidades exigidas pelos sistemas político e econômico. Era fundamental um sistema educacional que fosse capaz de formar o tipo específico de cidadão que o país precisava: um cidadão trabalhador.

A partir de 1968, duas grandes reformas foram implementadas no sistema de ensino: uma no ensino superior e a outra nos ensinos de 1º e 2º graus.

A Reforma Universitária foi estabelecida pela Lei 5.540/1968, que possibilitou mudanças no ensino superior conforme a ideologia da época, realizando mudanças na estrutura administrativa e política das universidades. Segundo Romanelli (1986, p. 229-230), passaram a predominar as seguintes características:

- a) Integração de cursos, áreas, disciplinas.
- b) Composição curricular, que teoricamente atende a interesses individuais dos alunos pela presença de disciplinas obrigatórias e optativas e pela matrícula por disciplina.
- c) Centralização da coordenação administrativa, didática e de pesquisa.
- d) Cursos de vários níveis e de duração diferente.
- e) Incentivo formal à pesquisa.
- f) Extinção da cátedra.
- g) Ampliação da representação nos órgãos de direção às várias categorias docentes.
- h) Controle da expansão e orientação da escolha da demanda pelo planejamento da distribuição das vagas.
- i) Dinamização da extensão universitária. etc.

O acesso aos cursos superiores foi regulamentado três anos mais tarde pelo Decreto nº 68.908, de 13 de julho de 1971. Nele, ficou estabelecido, dentre outras regras, que:

Art. 6º As provas Concurso Vestibular deverão limitar-se em contendo as disciplinas, **obrigatórias** do ensino de grau médio, acrescidas eventualmente de uma língua estrangeira moderna, e revestir complexidade que não ultrapasse o nível de uma escolarização regular desse grau (BRASIL, 1971, s/p, grifo meu).

Os conteúdos filosóficos não eram, portanto, cobrados nas provas do *Concurso Vestibular*, uma vez que a Filosofia não fazia parte do rol das disciplinas obrigatórias desde a LDBEN 4.024/1961. Os cursos de nível médio daquele momento, por serem propedêuticos ao ensino superior, dedicavam-se cada vez mais a “treinar” os alunos secundaristas com os conteúdos das disciplinas obrigatórias, renegando aqueles de disciplinas complementares como era o caso da Filosofia.

Os estudos das comissões da Reforma Universitária unidos aos acordos realizados entre MEC e USAID inspiraram a criação da Lei 5.692/1971, que reformou os ensinos de 1º e 2º graus, como segmento das reformas realizadas no ensino universitário (CARTOLANO, 1985, p.75).

Entre junho e julho de 1971, a matéria que tratava da reforma dos ensinos de 1º e 2º graus tramitou no Congresso Nacional tendo sido aprovada por unanimidade e sendo promulgada sem vetos em 11 de agosto daquele ano. Se a Lei 5.692/1971 foi sancionada sem vetos, significa que tanto o então presidente Médici quanto o Congresso estavam de acordo com as normas estabelecidas para o sistema educacional da época. Esse é um fato no mínimo curioso, uma vez que tradicionalmente a criação de leis e reformas educacionais anteriores foram frutos de exaustivos debates e disputas.

No sistema político bipartidário de 1970, ano em que foram realizadas eleições gerais, as escolhas dos parlamentares mostraram a força ideológica em alta dos governos militares: salvo o Estado da Guanabara, que escolheu para governador Antônio de Pádua Chagas Freitas, do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), a Aliança Renovadora Nacional (ARENA) – partido criado para dar legitimidade ao regime militar – venceu em todos os demais. Além disso, a ARENA conseguiu eleger a maioria dos deputados e senadores. “A vitória eleitoral da ARENA, tida como certa, foi entretanto muito maior do que os mais otimistas prognósticos faziam prever”. (FOLHA DE SÃO PAULO, 1970, p. C-3)

Ainda que a oposição discordasse de algum ponto da reforma educacional para os ensinos de 1º e 2º graus, o governo possuía parlamentares mais que suficientes para aprovar por esmagadora maioria qualquer projeto. De acordo com Germano (1990, p. 231-232):

É evidente que nesse contexto não foram travadas disputas entre os partidários da escola privada e os da escola pública, entre Igreja e Estado, conforme ocorreu por

ocasião da elaboração das Constituições de 1934 e de 1946, bem como durante a tramitação da Lei 4.024/61. Com efeito, a nova Lei preservou o espaço do ensino religioso e conservou, outrossim, ampliando inclusive o princípio privatista ao admitir em consonância com a Emenda Constitucional nº 01 de 1969 assinada pela Junta Militar, amparo técnico e financeiro à iniciativa privada e ao omitir os percentuais mínimos que a União deveria destinar obrigatoriamente à educação. Desse modo, não houve espaço para a atuação dos grupos de pressão, pois de um lado os interesses privatistas foram contemplados e de outro os partidários da escola pública e da ampliação de verbas para a educação estavam desarticulados e mesmo destruídos, incorporados a outras formas de lutas, com vistas à derrubada do Regime ou ainda, aderiram à Reforma.

Os grupos de mobilização estavam mais preocupados em realizar uma transformação na estrutura social, ou seja, mais interessados em redemocratizar o país do que lutar especificamente pelas ou contra as reformas educacionais.

Na LDBEN 4.024/1961 o então Ensino Primário era ministrado em quatro séries e destinava-se à formação da criança enquanto o Ensino Médio estava voltado para a formação do adolescente e era dividido em dois ciclos, ginásial e colegial, abrangendo os cursos secundários, técnicos e de formação de professores primários. A Lei 5.692/1971 uniu o ensino primário ao ginásial formando o Ensino de 1º grau enquanto o colegial (que abrangia os cursos secundário e técnico) se tornou o Ensino de 2º grau. De acordo com a referida Lei, em relação ao 1º Grau, ficou estabelecido:

Art. 17. O ensino de 1º grau destina-se à formação da criança e do pré-adolescente, variando em conteúdo e métodos segundo as fases de desenvolvimento dos alunos.

Art. 18. O ensino de 1º grau terá a duração de oito anos letivos e compreenderá, anualmente, pelo menos 720 horas de atividades.

Art. 19. Para o ingresso no ensino de 1º grau, deverá o aluno ter a idade mínima de sete anos.

Art. 20. O ensino de 1º grau será obrigatório dos 7 aos 14 anos, cabendo aos Municípios promover, anualmente, o levantamento da população que alcance a idade escolar e proceder à sua chamada para matrícula (BRASIL, 1971, s/p).

Quanto ao Ensino de 2º Grau, objeto de maior relevância para este trabalho, a Lei estabelece o seguinte:

Art. 21. O ensino de 2º grau destina-se à formação integral do adolescente.

Parágrafo único. Para ingresso no ensino de 2º grau, exigirá-se a conclusão do ensino de 1º grau ou de estudos equivalentes.

Art. 22. O ensino de 2º grau terá três ou quatro séries anuais, conforme previsto para cada habilitação, compreendendo, pelo menos, 2.200 ou 2.900 horas de trabalho escolar efetivo, respectivamente.

Parágrafo único. Mediante aprovação dos respectivos Conselhos de Educação, os sistemas de ensino poderão admitir que, no regime de matrícula por disciplina, o aluno possa concluir em dois anos no mínimo, e cinco no máximo, os estudos correspondentes a três séries da escola de 2º grau.

Art. 23. Observado o que sobre o assunto conste da legislação própria:

a) a conclusão da 3ª série do ensino de 2º grau, ou do correspondente no regime de matrícula por disciplinas, habilitará ao prosseguimento de estudos em grau superior;

b) os estudos correspondentes à 4ª série do ensino de 2º grau poderão, quando equivalentes, ser aproveitados em curso superior da mesma área ou de áreas afins (BRASIL, 1971, s/p).

Embora tenha havido uma maior abrangência na obrigatoriedade do ensino (o ensino de 1º grau, dos sete aos quatorze anos), essa obrigatoriedade não se estendeu ao 2º grau. Ao ensino de 1º grau se incumbiu a parte de educação geral dos estudantes, sendo “exclusiva nas séries iniciais e predominantes nas finais” (Art. 5º, § 1ª) com “o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho” (Art. 5º, § 2ª) enquanto que ao ensino de 2º grau devia predominar a formação especial do jovem estudante objetivando habilitá-lo profissionalmente com vistas a atender o mercado de trabalho, mais especificamente o mercado local ou regional. (Art. 5º)

Para o país continuar “pra frente” – como dizia a letra da música de Miguel Gustavo¹⁴ – era capital que o jovem saísse da escola de 2º grau qualificado para trabalhar numa área específica, para a qual havia se habilitado, conforme as exigências do setor trabalhista. Dessa maneira o governo situacionista visava resolver outro problema: a demanda por vagas nos cursos superiores.

Ficou também estabelecido que os ensinos de 1º e 2º graus teriam um currículo com núcleo-comum em nível nacional e que ele seria fixado em cada nível pelo Conselho Federal de Educação (CFE). Esse mesmo Conselho determinava as exigências mínimas para cada habilitação profissional nos cursos do ensino de 2º grau.

De acordo com o CFE, “a fixação do núcleo-comum é, talvez, o desdobramento mais importante dentre quantos se devam fazer da Lei nº 5.692” (BRASIL, 1971, p.166). O CFE fundamentou a escolha do núcleo-comum com base na doutrina e na técnica do currículo adotado na Lei 5.692/1971 a partir de quatro conjunturas: conteúdos, currículo pleno, conceito legal de matéria, binômio educação geral - formação especial.

A determinação dos conteúdos, segundo o parecer, se fez em camadas, obedecendo aos critérios estabelecidos na Lei 5.692/1971.

“A primeira é o núcleo-comum previsto no art. 4º, caput I do § 1º, a ser fixado por este Conselho. A segunda consta de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística, Programas de Saúde e Ensino Religioso, [...] A terceira camada

¹⁴ Hino da Copa de 1970 - *Pra Frente, Brasil*. Composição de Miguel Gustavo. “O sentimento de integração nacional continua e atinge seu apogeu na ditadura militar. O Brasil é exaltado como um país integrado através do futebol e o tema musical da Copa de 70 mostra bem essa mistura ufanista com progressista e integracionista: ‘noventa milhões em ação, pra frente Brasil, do meu coração [...] De repente é aquela corrente pra frente parece que todo o Brasil deu a mão. Todos unidos na mesma emoção, tudo é um só coração. Todos juntos vamos, pra frente Brasil, salve a seleção’ (PROCHNIK, 2010, p.9).

já se caracteriza como parte diversificada: de uma de duas fontes, ou de ambas, ela poderá emanar: do Conselho de Educação de cada sistema de ensino, que relacionará matérias além das do núcleo-comum, e dos próprios estabelecimentos. [...] Uma quarta camada, definível ainda como parte diversificada, se constituirá pelas matérias destinadas às habilitações profissionais do ensino de 2º grau (BRASIL, 1971, p. 168).

A escolha dos conteúdos para o núcleo-comum devia, portanto, ser engessada à “segunda camada” que se voltava para a idealização do cidadão desejado pelo governo. Era a “camada” do currículo que cuidava do civismo (Educação Moral e Cívica), da disciplina e saúde do corpo (Educação Física e Programas de Saúde), que direcionava e ditava o gosto cultural/artístico (Educação Artística) e que apregoava os valores morais católicos como aqueles que deveriam ser seguidos (Ensino Religioso, que era “facultativo” ao aluno, mas obrigatório às escolas).

As quatro “camadas”, com suas disciplinas, atividades, áreas de estudo decorrentes das matérias, bem como a ordenação, a sequência, as disposições constituiriam, para cada grau de ensino, o que a Lei 5.692/1971 chamou em seu Art. 5º de currículo pleno. Sendo consideradas as “matérias” os campos de conhecimentos determinados pelos Conselhos de Educação, as “atividades” seriam as aprendizagens desenvolvidas em experiências concretas, as “áreas de estudos”, os lugares onde as experiências concretas se equilibram com os conhecimentos sistemáticos e, por fim, as “disciplinas”, de caráter mais específicos, são as esferas nas quais as aprendizagens se fazem hegemonicamente nos conhecimentos sistemáticos. As matérias, então, são os campos mais abrangentes que se desdobram em atividades, áreas de estudos e disciplinas, mas que se relacionam, se ordenam e se sequenciam para constituir a organicidade do currículo. (BRASIL, 1971, p.169-170)

Mas para que se alcançasse a educação integral almejada aos indivíduos, era indispensável que as matérias, as atividades, as áreas de estudos e as disciplinas fossem distribuídas, ordenadamente e sequencialmente, em uma formação mais geral e outra especial, “harmonizando o uso da mente e das mãos” (BRASIL, 1971, p. 172). Assim, a parte geral visava formatar o indivíduo aos moldes do sistema vigente à época, de modo que ele reproduzisse e defendesse com vigor a ideologia estabelecida. Enquanto isso, a formação especial seria não somente a garantidora da mão de obra esperada pelos industrialistas como forneceria um exército de reservas (em termos marxistas) habilitado para exercer as funções exigidas pelo mercado de trabalho e acrítico, de modo a não prejudicar o crescimento da nação.

No Projeto Anexo ao Parecer 853, aprovado em 12 de novembro de 1971, depois corroborado pela Resolução nº 8, de 1 de dezembro de 1971, ficou estabelecido que o núcleo-comum se daria da seguinte forma:

Art.1º - O núcleo-comum a ser incluído, obrigatoriamente, nos currículos plenos do ensino de 1º e 2º graus abrangerá as seguintes matérias:

- a) Comunicação e Expressão;
- b) Estudos Sociais;
- c) Ciências.

§ 1º - Para efeito da obrigatoriedade atribuída ao núcleo-comum, incluem-se como conteúdos específicos das matérias fixadas:

- a) em Comunicação e Expressão – a Língua Portuguesa;
- b) nos Estudos Sociais – a Geografia, a História e a Organização Social e Política do Brasil;
- c) nas Ciências – a Matemática e as Ciências Físicas e Biológicas.

§ 2º - Exigem-se também Educação Física, Educação Artística, Educação Moral e Cívica, Programas de Saúde e Ensino Religioso, este obrigatório para os estabelecimentos oficiais e facultativo para os alunos (BRASIL, 1971, p.190-191).

Para o ensino de 2º grau, o CFE determinou no Art. 5º, Inciso II do Projeto de que maneira as matérias do núcleo-comum seriam desenvolvidas:

No ensino de 2º Grau, sob as formas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, História, Geografia, Matemática e Ciências Físicas e Biológicas, tratadas predominantemente como disciplinas e dosadas segundo as habilitações profissionais pretendidas pelos alunos.

Parágrafo Único – Ainda conforme as habilitações profissionais pretendidas pelos alunos, as Ciências Físicas e Biológicas, referidas no Inciso II, poderão ser desdobradas em disciplinas instrumentais da parte especial do currículo e, como tais, integrar também esta parte (BRASIL, 1971, p.192).

A parte diversificada do currículo ficaria sob a tutela dos Conselhos Estaduais de Educação, que seria adaptada conforme as necessidades, as possibilidades, as particularidades de cada lugar, de cada escola, e que se adequaria às diferenças individuais dos estudantes (Art. 4º). Os Conselhos Estaduais deveriam propor uma relação das disciplinas componentes da parte curricular diversificada e as escolas, por sua vez, ainda poderiam propor disciplinas para constituição de seu currículo mesmo que elas não constassem da relação do Conselho Estadual¹⁵. Aqui é importante perguntar: e ainda assim, a disciplina Filosofia ficou de fora dos currículos escolares durante a vigência da Lei 5.692/1971? E a resposta é que tal disciplina, na prática, não era constituinte desse currículo, embora, em teoria, pudesse haver algum espaço para ela. É bem verdade que uma ou outra escola ofertava a Filosofia como disciplina optativa

¹⁵ Na prática, contudo, a oferta de disciplinas da parte diversificada dependia da existência de professores de cada disciplina. A escola estabelecia a parte diversificada com base no quadro de professores que possuía. Não fazia sentido, por exemplo, ter professor de Psicologia e ofertar a Filosofia. Além disso, o aluno não optava pela disciplina, ou seja, uma disciplina era “optativa” para os estabelecimentos de ensino com base no que era permitido em lei, não se constituindo uma escolha do aluno.

na parte diversificada de seu currículo, mas era um número insignificante frente àquelas que não possuíam a disciplina, até chegar ao momento em que nem mesmo na parte diversificada houve lugar para a Filosofia. Mais adiante, abordar-se-á com mais detalhes essa questão.

No Estado de São Paulo, a parte de formação especial do currículo do ensino de 2º grau foi fundamentada pelo Parecer CEE nº 77 publicado no Diário Oficial do Estado em 15 de fevereiro de 1977. Segundo esse Parecer,

Os esquemas de formação básica, conquanto não visem diretamente à profissionalização, constituem uma preparação para o ingresso no mercado de trabalho oferecido pelo elenco de ocupações dos setores primário, secundário e terciário da economia. Os currículos foram cuidadosamente elaborados, de maneira a garantirem a orientação já exposta (SÃO PAULO [Estado], 1977, p. 17).

O Parecer nº 77 também observa que os currículos paulistas “poderão ainda ser enriquecidos com matérias da parte diversificada, nos termos da Deliberação CEE nº 18-72” (SÃO PAULO [Estado], 1977, p. 17). Segundo a referida Deliberação,

Aprova-se relação de matérias para parte diversificada do currículo do ensino do 2º Grau, do Sistema Estadual de Ensino de São Paulo [...] de acordo com o disposto no inciso II, parágrafo 1.º, do artigo 4.º, da Lei federal n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971 e nos termos da Indicação CEE n.º 304-72, da Câmara do Ensino do Segundo Grau [...] (SÃO PAULO [Estado], 1972, p. 14).

A Indicação n.º 304 de 10 de julho de 1972, em se tratando da parte diversificada do currículo do ensino de 2º grau paulista, estabelece que “cabe ao Conselho Estadual de Educação o relacionamento das matérias integrantes da parte diversificada, dentre as quais a escola escolherá aquelas que integrarão o currículo pleno” (SÃO PAULO [Estado], 1972, p. 31).

Desse modo, obedecendo as regulamentações da Lei 5.692/1971 e à Indicação n.º 304/1972, o Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE/SP) elencou a parte diversificada do currículo do 2º grau na Deliberação 18/1972. O catálogo de matérias constante na Deliberação está organizado em 44 grupos totalizando 591 matérias. A Filosofia é listada pela Deliberação no grupo de matérias “XIV” aparecendo como *Filosofia da Educação*; e também aparece no grupo “XXII”, totalmente constituído de matérias da Filosofia, sendo listadas: “Filosofia – Filosofia da Ciência – História da Filosofia – Lógica – Moral – Metafísica” (SÃO PAULO [Estado], 1972, p. 15).

Agora, com base no catálogo de matérias feito pelo CEE/SP, é possível responder com mais propriedade à pergunta se havia ou não espaço para a Filosofia nos currículos escolares, feita linhas atrás. E a resposta é: apenas teoricamente. Pois a parte diversificada proporcionava a cada escola maior liberdade para se tornar representada no currículo, contudo, em geral, os

currículos elaborados por elas (as escolas) eram na prática uma transcrição daqueles sugeridos pelos órgãos oficiais, salvo raríssimas exceções. Tendo em vista a ideologia da especialização para o mercado de trabalho e considerando a imensa lista de matérias elencadas pelo CEE/SP para a parte diversificada, a Filosofia raríssimas vezes era escolhida para integrar o currículo de alguma escola, sendo quase sempre preterida por alguma disciplina considerada mais útil ao momento tecnicista que o país vivia. Faz-se oportuno mencionar que

A referida relação de matérias, constante no Catálogo, será periodicamente revista pelo Conselho Estadual de Educação, considerando-se: a) os planos, os objetivos dos estabelecimentos e as experiências realizadas; b) os interesses individuais dos alunos; c) os novos levantamentos sobre as necessidades concretas e peculiares locais (SÃO PAULO [Estado], 1972, p. 14).

As escolas que optavam por inserir a Filosofia na parte diversificada do currículo tinham que periodicamente justificar essa escolha já que a profissionalização era o cerne do ensino de 2º grau. “Isso não exclui, contudo, a criatividade de algumas escolas que, mesmo atendendo à profissionalização, conseguem organizar um currículo mais flexível e voltado, também, para a atividade filosófica” (CARTOLANO, 1985, p. 78-79).

A reforma do ensino de 2º grau realizada pela Lei 5.692/1971 com seus respectivos decretos, pareceres, indicações, seguida pelos Conselhos Estaduais sutilmente encurralou a disciplina Filosofia até colocá-la numa situação de completo abandono, de completa extinção do currículo do ciclo médio. Primeiro ela foi declinada ao caráter de disciplina optativa, na parte diversificada do currículo e, pouco a pouco foi sendo conduzida de forma impositiva para fora dele.

No Estado de São Paulo, as poucas escolas que ofertavam a disciplina como optativa na parte diversificada não puderam mais mantê-la na estrutura curricular porque, nos cursos profissionalizantes, a carga horária era muito grande para ofertar disciplinas optativas como Filosofia, que não servia para profissionalizar, e porque a Filosofia não era uma disciplina detentora de uma aplicação prática. A Filosofia é parte do campo discursivo do saber, instrumentaliza-se com a linguagem para refletir sobre a realidade. Essas características não se compatibilizavam com a situação ideológica brasileira daquele tempo. Ora, a reflexão acerca da realidade possibilitada pela Filosofia podia levar a desfechos que não atendiam aos planos dos governos militares. Era imprescindível que a Filosofia assumisse o mais breve possível seu lugar no currículo pensado para aquele tempo e esse lugar só podia ser este: à margem do currículo. Acerca dessas informações, escreve Chauí (1978, p. 156):

No curso secundário, a Filosofia foi deixada à margem. Os currículos foram organizados tendo matérias obrigatórias que constituem o chamado núcleo comum e do qual a Filosofia foi excluída, sendo relegada à condição de matéria optativa. A opção, todavia, não era feita pelos alunos, mas pelos diretores das escolas que decidiam manter ou não um curso de Filosofia. Dos duzentos e cinquenta colégios estaduais de São Paulo, apenas dezessete conservavam Filosofia na qualidade de optativa; nos demais colégios, desapareceu. Essa situação precária terminará definitivamente a partir de 1978 quando as grades curriculares feitas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo determinarem o currículo do secundário; a Filosofia foi inteiramente extinta. O argumento apresentado para a extinção é duplo: por um lado, a carga horária exigida para os cursos profissionalizantes é muito grande para que as escolas ainda comportem o peso de disciplinas optativas não profissionalizantes; por outro lado, não se pode fazer com a Filosofia o que se pode fazer com outras matérias, isto é, coloca-las no profissionalizante a título de aplicação prática dos conteúdos desenvolvidos teoricamente pelas mesmas matérias no núcleo comum. Assim, por não profissionalizar e por não ser “aplicável”, a Filosofia perdeu qualquer lugar no ciclo médio. Resta ver se o imediatismo da reforma e os argumentos alegados para a exclusão da Filosofia são os únicos ou os verdadeiros motivos que devemos aceitar. Cumpre lembrar, antes de tudo, que a supressão é facilitada pelo fato de ter sido precedida pela passagem da Filosofia à condição de optativa, de sorte que sua quase inexistência anterior preparou gradativamente um consenso difuso acerca de sua abolição necessária.

Seriam esses os únicos motivos para a retirada da Filosofia do currículo? Esses motivos são suficientes para justificar sua exclusão? Se a Filosofia não é profissionalizante, isso não significa que o profissional, qualquer que seja ele, não necessite da reflexão filosófica. Se a Filosofia discute sobre o funcionamento e a organização do Estado (Política), se indaga sobre o que é a vida, a morte, o mundo, Deus... (Metafísica), se discute sobre os valores humanos acerca do que é certo ou errado (Ética), se investiga a natureza e os limites do conhecimento (Epistemologia), suas formas e operações intelectuais para determinar o que é verdadeiro ou o que é falso (Lógica), se reflete sobre o belo e o fenômeno artístico (Estética), se a Filosofia se ocupa de todas essas coisas, ela não é interessante para qualquer pessoa, independentemente da profissão que exerça? Quando se diz que a Filosofia não é “aplicável”, o que realmente se quer dizer com isso? O que significa “ser aplicável”? É usar uma fórmula para obter um resultado preestabelecido? É seguir um método para produzir um produto específico? É aprender a operar uma máquina? É consertá-la? Se isso é o que define o termo “aplicável”, então não, a Filosofia não é “aplicável”. Mas se é valoroso refletir sobre a vida, a morte, os fenômenos sociais, políticos, o pensamento, a arte etc. então a aplicabilidade da Filosofia se manifesta em todos os humanos, independentemente de profissão, nacionalidade, credo, etnia ou qualquer outra esfera.

Portanto, os verdadeiros motivos da exclusão da Filosofia do currículo não eram suas características não profissionalizante e não aplicável. É que a Filosofia tem características que podem levar o indivíduo a estranhar a inércia da sociedade em que vive, e na medida em que

esse indivíduo começa a questionar, ele pode ser considerado subversivo, o que prejudicaria o sistema político vigente. A extinção da Filosofia foi, destarte, política. Foi política porque não era interessante que os jovens se apropriassem de certos conhecimentos “perigosos” para a ordem social instalada, foi política porque era importante evitar estudantes críticos, eles poderiam comprometer a “harmonia” estabelecida, foi política porque era preciso formar “cidadãos de bem”, isto é, cidadãos que fossem “pessoas exemplares”, “bons homens” e “boas mulheres”, “bons pais” e “boas mães” de famílias, “bons católicos”, “bons trabalhadores” que saíssem cedo de suas casas, todos os dias, para trabalhar e que se orgulhassem de ter uma profissão, que pagassem seus impostos sem reclamar, que fossem “patriotas” defensores do “bem maior” (neste caso o Estado). O fundamental era a ciência e a submissão de “direitos e deveres” de todo “cidadão” brasileiro e neste caso, não havia necessidade da Filosofia, não era preciso destinar-lhe um lugar na escola média.

A falta da Filosofia nas grades curriculares resultava, na verdade, em prejuízos na formação dos alunos secundaristas de tal maneira que esses prejuízos reverberavam no ensino superior – o que não era, de todo, ruim para o regime em vigor. Os alunos que entravam nos cursos de Filosofia ou em cursos que tinham a Filosofia como uma de suas cadeiras, tinham dificuldades de compreender os textos que lhes eram propostos para leitura. Esses alunos reclamavam não apenas do nível de dificuldade dos textos filosóficos como de não conseguir acompanhar o raciocínio dos professores durante as explicações nas aulas.

Os alunos de Filosofia têm queixas a fazer. Queixam-se da dificuldade para compreender o que lhes é transmitido e da dificuldade para acompanhar os cursos com a bibliografia que lhes é indicada [...]. Os textos usados no secundário primam pela confusão entre o empírico e o concreto [...]. Verdadeira disneylândia que toma como ponto de partida a suposição de que os alunos são imbecis, os compêndios são oferecidos à leitura com anúncios de que “literatura é gostoso” e raramente essa “coisa gostosa” vai além dos “Meus Oito Anos”, “A Agulha e a Linha”, “As Pombas”, trechos da *Inocência* ou *Iracema*, entremeados de outros da lavra do compilador. Seria inútil nos alongarmos em exemplos. O que interessa é perceber o que ocorre com os alunos quando, habituados a pensar desta maneira, enfrentam os textos do Platão, Aristóteles, Descartes, Kant ou Hegel. Todavia, os estudantes têm ainda outra queixa e se a compreendermos teremos avançado na questão. Queixam-se de não acompanhar o que o professor lhes diz [...]. Essa queixa nos conduz ao efeito, quiçá o mais drástico, do curso secundário pós-reforma. Sistemáticamente cortados de uma relação significativa com a linguagem e com todas as suas vias expressivas, os jovens estudantes não sabem ouvir, ler e escrever [...]. Esfera privilegiadamente discursiva do saber, a Filosofia se realiza através da compreensão da origem das significações constituídas da linguagem e, assim sendo, compreende-se que a lamentação do estudante de Filosofia é mais do que lamúria ou incompetência: é a queixa daquele a quem foi roubado o direito à palavra (CHAUI, 1978, p. 155-156).

Se as leituras no ensino secundário não iam além do básico, não era porque os alunos não tinham capacidade para enfrentar textos mais complexos, mas sim porque permanecer no

básico significava mais facilidade para domesticá-los, porque tratá-los como “imbecis” e lhes oferecer uma “disneilândia” literária não-reflexiva se mostrava um braço de apoio à ideologia da época. Os que conseguiam continuar para o ensino superior, deparavam-se com textos de linguagem mais rebuscada e enfrentavam a dificuldade de se familiarizar com ela. Faltava-lhes se apoderar de um vocabulário que lhes permitisse “adentrar” o discurso filosófico, munir-se de uma retórica que lhes permitisse defender um ponto de vista, defender valores e critérios, ainda que houvesse uma hegemonia política e ideológica se opondo, era-lhes necessária uma *língua de segurança*¹⁶.

Mas se a Lei 5.692/1971 em seu Art. 1º reclama um educando com “preparo para o exercício consciente da cidadania” não seria a Filosofia importante para formação desse tipo de indivíduo? Não. Pois a Filosofia pode proporcionar reflexões que auxiliem na formação cidadã – mas aí está se falando de uma cidadania de formação crítica e autônoma –, entretanto, a cidadania pretendida pelo regime era de um tipo bem específico: era a cidadania da obediência.

A Filosofia não era bem-vinda dentro dos portões das escolas de 2º grau porque era considerava perigosa à realidade sociopolítica estabelecida nos governos militares. Um tipo específico de instrução era indispensável ao modelo de cidadão que se desejava formar: A Educação Moral e Cívica, um ensino que corroboraria com o sistema vigente, com a não-reflexão e com os ideais apregoados pelos governistas. Por isso, ela deveria estar obrigatoriamente presente nos currículos plenos de 1º e 2º graus.

É muito interessante observar o quanto a Filosofia padece de uma certa ambiguidade quando se busca o sentido de sua inserção em uma grade curricular de 2º Grau. Quase nenhum educador deixaria de incluí-la como necessária e quase nenhum ditador deixaria de excluí-la como perigosa, embora nem sempre se saiba bem o porquê. Parece que é um ululante obvio que a Filosofia deva constar dos currículos, assim como desponta evidente a necessidade de retirá-la quando se deseja evitar a “subversão” (CORTELLA, 1988, p. 8).

O lugar da Filosofia, assim sendo, de contínuo será delineado em um currículo oficial a partir das necessidades do Estado. E nos anos dos governos militares, a disciplina Filosofia almejada por muitos educadores e estudantes era tida como “subversiva”, tendo de ficar à margem do currículo.

¹⁶ Em “Por que filósofo?”, ao se debruçar sobre o que deve haver de mais essencial no ensino da Filosofia, Lebrun fala da *língua de segurança*, uma língua que permite ao estudante a segurança de defender um ponto de vista, ajustada às suas dificuldades, que toma emprestado um discurso filosófico, que possua uma retórica que lhe dê subsídios para argumentar. Ver LEBRUN, G. **Por que filósofo?** Estudos Cebrap (São Paulo), v. 15, p.148-153, 1975.

Aos alunos do 2º grau, para os quais era ofertado um grande número de cursos com habilitação profissional, era necessária uma formação humanística que se harmonizasse com o caráter tecnocrático do ensino. E essa formação seria possibilitada pela disciplina Educação Moral e Cívica que se responsabilizaria pelo ensino da moral (entenda-se moral católica) e do civismo (respeito aos valores, às instituições e o cumprimento dos deveres do cidadão do Brasil da ditadura), e pela propagação da hegemonia capitalista dentro de um ensino de 2º grau entrelaçado ao pensamento empresarial. Se a Educação Moral e Cívica, agregada ao conjunto estrutural do sistema educacional, era capaz de formatar o tipo de cidadão que o Estado precisava, não havia motivos para reservar lugar para uma “filosofia subversiva” que não era capaz de contribuir para o movimento empresarial, nem para qualificar mão-de-obra e, tampouco, era matéria de vestibular.

A Educação Moral e Cívica era uma bandeira defendida por Costa e Silva desde os primeiros anos do regime militar quando ele era ministro da guerra no governo Castelo Branco. Costa e Silva defendia a inclusão da disciplina nos currículos escolares, mas o Conselho Federal de Educação, tendo como membros de notória influência Anísio Teixeira e Durmeval Trigueiro, frustrou suas diversas tentativas de fazê-la obrigatória nos diversos níveis de ensino.

Mas no início de 1969, aqueles conselheiros democratas já não eram membros do Conselho Federal de Educação. Anísio Teixeira tinha concluído seu mandato e não fora reconduzido. Durmeval Trigueiro foi aposentado compulsoriamente do serviço público e perdeu o cargo no Conselho Federal de Educação. Estava derrubada a barreira contra a disciplinarização da educação moral e cívica (CUNHA e GÓES, 1996, p. 74).

Por meio do Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, instituiu-se a Educação Moral e Cívica, como disciplina e como prática educativa, que deveria integrar em caráter de obrigatoriedade os currículos de todo o sistema educacional brasileiro (Art. 1º).

O Decreto-Lei especificou oito finalidades para a disciplina que ampliavam e corporificavam a prática educativa pensada pelos militares. São elas: a defesa do princípio democrático; fortalecimento, preservação e projeção dos valores éticos e espirituais nacionais; fortalecimento da unidade nacional e sentimento de solidariedade humana; culto à Pátria, seus símbolos, tradições e instituições; aprimoramento do caráter; compreensão dos direitos e deveres e da organização sócio-político-econômica brasileira; preparo para o civismo baseado na moral e no patriotismo; culto da obediência à lei, fidelidade ao trabalho e integração na comunidade (Art. 2º).

“As finalidades da educação moral e cívica representavam uma sólida fusão do pensamento reacionário, do catolicismo conservador e da doutrina da segurança nacional” (CUNHA E GÓES, 1996, p. 76). Elas eram o centro ideológico da disciplina e desempenhavam um importante papel para manter os educandos e a família brasileira a salvo dos “comunistas” e mais próximos dos valores cristãos e das “tradições nacionais”.

Dois anos após estabelecido o Decreto-Lei nº 869/1969, a Lei 5.692/1971, em seu Art. 7º, ratifica a Educação Moral e Cívica como obrigatória nos currículos plenos das escolas de 1º e 2º graus:

Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programa de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-lei no 869, de 12 de setembro de 1969 (BRASIL, 1971, s/p).

Segundo Cunha e Góes (1996) os conteúdos da disciplina no ensino de 2º grau possuíam um cunho mais expressamente ideológico. Focava no trabalho, que deveria ser compreendido como direito do homem e como um dever social; nos principais atributos da forma de governo do Brasil, que era divulgado como um sistema democrático, protegido pela “revolução” desde 1964; na tradição cristã, cujos ideais deveriam ser defendidos e propagados para assegurar que a família e a sociedade conservassem os valores morais e os bons costumes; o educando do 2º grau era ensinado que tinha dever e responsabilidade para com a segurança nacional, assim ele defenderia o governo imposto e seria um sentinela sempre atento a qualquer sinal de “subversão”.

As únicas nesgas de pensamento crítico desenvolvidos dentro das escolas capazes de ir além do campo visual possibilitado pelos antolhos da ditadura eram arriscadas e, por isso, dependiam de muita coragem e criatividade por parte dos educadores e dos educandos, como apontam Cunha e Góes (1996, p.80):

Alguns professores conseguiam, às custas de artimanhas, contornar os programas oficiais e desenvolver, com os alunos, atividades produtivas de resistência à ideologia oficial, desenvolvendo uma atitude crítica. Infelizmente, seu número foi pequeno, não só por causa das perseguições que lhes eram movidas, como também pelo grande número de candidatos dispostos a veicular todo aquele conteúdo de “amoral e cinismo”, como a sadia resistência dos alunos batizou a nova disciplina.

Contra esse tipo de prática educativa que se determinou o ensino moral e cívico desde os primeiros anos de escolarização. Também essa era uma das razões para se manter afastada a Filosofia do rol das disciplinas escolares do ensino de 2º grau.

E como ficou a situação dos professores da disciplina Filosofia quando ela foi cessada dos currículos de ensino de 2º grau? Segundo Chauí (1978), no Estado de São Paulo, um dos fatores que contribuíram para facilitar a supressão da disciplina dos currículos foi a aceitação, por parte dos professores de Filosofia, da transferência para outras disciplinas, dentre elas, a Educação Moral e Cívica e a História. Isso lhes possibilitava continuar sobrevivendo na condição de professores e até serviu de incentivo para cursar as chamadas “licenciaturas curtas” em outras áreas de conhecimento. Evidentemente que haviam professores que continuaram ministrando a disciplina Filosofia, contudo, em raríssimas escolas, se levado em consideração toda a rede estadual de ensino¹⁷.

Um dado curioso apontado por alunos e professores do Departamento de Filosofia da Universidade de São Paulo (USP), segundo Chauí (1978), é que os professores das outras disciplinas do 2º grau, principalmente das obrigatórias, sentiam a necessidade da presença da Filosofia nesse ciclo de ensino, pois a extinção desta resultou em prejuízos nas suas próprias disciplinas uma vez que era com o professor de Filosofia que os alunos conheciam os fundamentos teóricos das outras áreas do conhecimento.

A melhor prova dessa situação e do desamparo em que se encontram os outros professores, nos foi dada durante um curso de extensão universitária acerca do ensino da Filosofia no secundário. O curso foi organizado por uma comissão de professores do Departamento de Filosofia da USP voltada para a luta do retorno da Filosofia ao ciclo médio. Para surpresa dos organizadores, a maior parte dos inscritos eram professores de outras matérias, especialmente as do núcleo comum de Estudos Sociais. Indagados sobre qual interesse tal curso possuía para eles responderam invariavelmente da mesma maneira: estavam tentando adquirir subsídios filosóficos para seu trabalho pedagógico, uma vez que já não contavam com o apoio do professor de Filosofia para isso (CHAUÍ, 1978, p.157-158).

É perceptível que a procura da Filosofia por parte dos outros professores não significava uma busca por um pensar questionador crítico, mas sim uma busca por auxílio que servisse para fundamentar as ciências que lecionavam apesar de – e talvez estivessem alheios a essa característica – a Filosofia ser mais questionadora do que responsiva. Nestes termos, faz sentido perguntar se a Filosofia que buscavam deveria ser ensinada no ciclo secundário, pois um ensino de Filosofia centrado em apresentar biografia de autores e suas respectivas teorias, mostra-se inútil para o desenvolvimento do pensar crítico e autônomo. Os filósofos e suas teorias devem ser convidados ao diálogo, mas não como trazedores de respostas aos problemas levantados, devem ser apresentados com os contraexemplos, com as teorias antagônicas, para que torne possível, nos acontecimentos desses debates o filosofar. Só faria sentido uma

¹⁷ Conferir: CHAUÍ, M. A Situação da Filosofia. **Correio do Povo**, Caderno de Sábado. Porto Alegre: 11 de novembro de 1978, pág. 8.

Filosofia que proporcionasse, com suas questões, debates, discussões, exemplos e contraexemplos, o filosofar.

2.3 A participação paulista na luta pelo retorno da Filosofia aos currículos escolares

Em meados da década de 1970 foi fundado o Centro de Atividades Filosóficas, que depois se tornaria a Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF). A SEAF foi um marco importante para a luta pela reimplantação da disciplina de Filosofia nos currículos escolares do ciclo médio, pois desenvolveu atividades que reclamavam a presença da disciplina em caráter de obrigatoriedade:

O marco inicial do movimento pela reimplantação da disciplina, no entanto, foi o ano de 1975 quando, em um encontro realizado no Rio de Janeiro com a participação de filósofos de vários Estados do País, foi fundado o Centro de Atividades Filosóficas. Constituída de uma representação central, de âmbito nacional (SEAF-Nacional) com sede no Rio de Janeiro e de vários núcleos regionais, de âmbito estadual (SEAF-Estadual), e congregando professores de Filosofia de praticamente todas as universidades do país, a nova entidade veio a trazer força e organização à luta pela volta da filosofia ao 2º Grau. De fato, a partir de então, a SEAF estaria à frente de inúmeras atividades e eventos realizados em todo país visando este objetivo, vindo rapidamente a se notabilizar como a principal referência daquele movimento (SILVEIRA, 1991, p.141-142).

Outras entidades participaram do movimento pela reinserção da disciplina de Filosofia nos currículos escolares:

A SEAF, entretanto, não esteve sozinha nesta luta. Ainda que com menor grau de comprometimento e nem sempre balizadas pelas mesmas concepções teóricas e posicionamentos político-ideológicos, várias outras entidades estiveram envolvidas no movimento pela volta da filosofia ao ensino médio. Foi o caso, por exemplo, da CONVÍVIO – Sociedade Brasileira de Cultura; do CONPEFIL – Conjunto de Pesquisa Filosófica; da Associação Brasileira de Filósofos Católicos (ABFC) e do Instituto Brasileiro de Filosofia (IBF). (SILVEIRA, 1991, p.142).

Depois de realizados vários movimentos nacionais pelo retorno da Filosofia, o primeiro resultado aparece em 1980, quando a disciplina “Noções de Filosofia” foi incluída no currículo secundário das escolas do Rio de Janeiro, sendo considerado por algumas lideranças desses movimentos como uma conquista importante, ainda que pequena¹⁸:

A Filosofia, disciplina retirada do curso secundário em 1971, com a aprovação da Lei 5.692, fará parte – como matéria obrigatória – do currículo de todas as escolas estaduais de 2º grau. A informação é da assistente de coordenação do ensino de 2º

¹⁸ As lideranças mais combativas, contudo, não viram como uma conquista, pois a reintrodução da Filosofia não se deu da forma como era pretendida, tendo sido questionada e até contestada. Ver: SILVEIRA, R. J. T. **O Ensino de Filosofia no Segundo Grau**: em busca de um sentido. Mestrado em Educação. Campinas: SP: FE-UNICAMP, 1991. p.155.

grau da Secretaria de Educação do Rio de Janeiro, Maria Marta Leão. Este ano, 10% das escolas oficiais já voltaram a ensinar Filosofia no secundário. Ao aprovar – em 31 de março último – a inclusão da Filosofia no currículo escolar, o Conselho Estadual de Educação do Rio recomendou que a disciplina fosse ministrada na primeira e segunda séries do 2º grau, com duas aulas semanais (FOLHA DE SÃO PAULO, 1980, p. 30).

Contudo, segundo Alves (2000, p.46), sua presença no currículo não atendeu às expectativas esperadas pelas entidades:

Esse acontecimento, no entanto, apenas indiretamente pode ser atribuído ao movimento pelo retorno da Filosofia, uma vez que nenhum dos envolvidos diretamente nesta luta foram chamados para participar do processo pelo poder oficial, ao contrário. Resultou disso que a forma como a Filosofia foi reintroduzida nas Escolas não correspondeu, em muitos aspectos, aquilo que pretendiam as várias entidades representativas do movimento, especialmente a SEAF.

A luta pelo retorno da disciplina Filosofia aos currículos secundários possibilitou sua oferta como disciplina não-obrigatória, mas possível na parte diversificada de vários Estados.

No que concerne aos propósitos desta pesquisa, concentrar-se-á maior interesse na participação paulista na luta pela reintrodução da disciplina Filosofia como obrigatória no currículo do 2º grau, ainda que possam ser mencionadas as participações dos outros Estados, contudo, sem um maior aprofundamento. No caso do Estado de São Paulo, a oferta da Filosofia como disciplina optativa na parte diversificada do currículo tornou a ocorrer a partir de 1984, já como resultado das reivindicações de professores e alunos participantes das entidades envolvidas nos movimentos pelo retorno da disciplina:

O ano de 1984 marcou o retorno da filosofia nas escolas de 2º grau do Estado de São Paulo, embora não em caráter obrigatório como vinha sendo reivindicado, ficando a disciplina sujeita a opção das escolas. Mesmo assim, tratou-se de uma importante conquista do movimento articulado em São Paulo, tendo sido fruto de intensas pressões que avolumaram sobre os organismos oficiais de ensino daquele Estado (SILVEIRA, 1991, p. 191).

Mas,

De qualquer maneira, é preciso reconhecer que a reintrodução da filosofia em São Paulo, e também nos outros Estados, assim como a possibilidade, ainda que restrita, de intervenção dos membros do movimento nesse processo, foi, em grande parte, resultado da intensa mobilização realizada neste Estado. De fato, foram constantes as pressões e vindas de todos os lados: dos Departamentos de Filosofia, das escolas de 2º grau, dos estudantes secundaristas e universitários, dos partidos políticos, de entidades de classe ligadas ao magistério e até do Poder Legislativo. O resultado, entretanto, foi parcial, visto que a reimplantação da disciplina não se deu exatamente como desejavam seus proponentes (SILVEIRA, 1991, p. 193).

Para que se possa entender melhor como se deu o lento retorno da Filosofia às salas de aula do ensino de 2º grau, ainda que sem o caráter de obrigatoriedade reivindicado, é relevante

retroceder alguns anos e acompanhar a luta dos estudantes e professores de Filosofia para que isso pudesse acontecer.

De acordo com Simon (1986), professores e alunos de Filosofia da Universidade de São Paulo (USP) promoveram debates com professores de várias disciplinas do 2º grau acerca da Filosofia e suas contribuições como disciplina nesse nível de ensino. A promoção dessas discussões ocorrera após um ano de fundação da SEAF.

Foi criada em seguida uma “Comissão de Ensino de Filosofia” pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP (FFLCH-USP) que promoveu no final do primeiro semestre de 1977 um curso que tratava sobre a Filosofia no 2º grau. A Comissão e o curso por ela oferecido tinham como finalidade discutir os problemas que ocorriam no ensino de 2º grau sendo um deles a ausência da disciplina Filosofia no currículo:

Um curso de extensão universitária sobre **“O ensino da Filosofia no secundário”**, a ser ministrado em maio/junho, constitui a primeira iniciativa da Comissão de Ensino de Filosofia, recém-criada na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. A finalidade da Comissão, segundo seus integrantes, é tratar dos graves problemas que afetam o ensino de 2º grau, onde **a disciplina de Filosofia** foi praticamente eliminada, o que contribui para uma queda na qualidade dos estudantes que se preparam para entrar no ensino superior. Assim, a Comissão pretende reunir e concentrar os esforços de todos os professores de Filosofia, secundários e universitários em torno dos seguintes objetivos gerais: pela defesa e ampliação do mercado de trabalho, ora ameaçado de redução, em vista uma **reimplantação de Filosofia no 2º grau**; para romper a separação existente entre professor secundário e professor universitário (FOLHA DE SÃO PAULO, 1977, p.20, grifo meu).

O curso foi realizado nos chamados “Barracos da Filosofia”, na Cidade Universitária (USP). A abertura do curso aconteceu numa quarta-feira, no dia 4 de maio de 1977, com uma mesa-redonda sobre o ensino de filosofia no 2º grau e teve a participação dos professores Renato Mezan (Colégio Perez), Celso Favaretto (PUC-Campinas) e Milton Nascimento (USP). O professor Renato Mezan também ministrou a primeira conferência do curso (realizada em 11/05) titulada “A didática da Psicologia e Filosofia”. Dia 11/05, a professora Marilena Chauí ministrou “O ensino da História da Filosofia”. Destacaram-se também as aulas dos professores José Raimundo Chiappin, “A Lógica no ensino secundário”; Bueno Conti, “Aspectos legais de Estudos Sociais e a situação da Filosofia” (24/05); Renato Janine Ribeiro, “Problemas no ensino de Ética” (27/05). (FOLHA DE SÃO PAULO, 1977, p.38)

O curso encerrou no dia 8 de junho daquele ano, também com uma mesa-redonda para avaliação final e discussão.

Ao término do curso os participantes elaboraram um documento enfatizando a necessidade da volta da filosofia ao 2º grau como disciplina obrigatória. Segundo este

documento, o desinteresse manifestado atualmente pelos alunos em relação ao ensino em geral, deve-se ao fato de não conhecerem a fundamentação daquilo que lhes é ensinado (SILVEIRA, 1991, p. 144).

Na USP também foram realizadas no ano de 1979, mesas-redondas sobre “Ensino de Filosofia no Brasil” e “Filosofia no Brasil”. Essas mesas-redondas foram promovidas pela SEAF. Os debates se voltaram para a discussão da reintegração da Filosofia ao currículo de 2º grau, afirmando a necessidade de traçar estratégias para consecução da meta defendida. “Todos mostraram-se favoráveis à volta do ensino da Filosofia no 2º grau e ao fortalecimento desse estudo na Universidade”. (FOLHA DE SÃO PAULO, 1979, p. 39)

Em abril de 1980, a *Folha de São Paulo* destacou a volta da Filosofia no Rio de Janeiro e apontou a luta pelo seu retorno no Estado de São Paulo, destacando alguns problemas que resultaram da ausência da disciplina no currículo escolar e os argumentos por parte dos que eram a favor ou contra sua reintrodução no ensino de 2º grau. Dentre os problemas estavam: o impacto que os alunos sofriam ao ingressar no curso superior de Filosofia; e a dificuldade de entrar no mercado de trabalho, pois quem se formava em Filosofia tinha oportunidade de trabalho quase nula na sua profissão.

Das vozes que se levantavam em apoio ao retorno da Filosofia no currículo do 2º grau, a *Folha* sublinhou as dos professores Marilena Chauí (USP), Renato Janine Ribeiro (USP), Roberto Romano (UNESP) e a da então presidente do Conselho Estadual de Educação Maria de Lourdes Mariotto Haidar:

Segundo a **prof. Marilena Chauí**, os argumentos a favor da volta da Filosofia ao 2º grau passam por uma crítica à reforma do ensino (Lei 5.692) “e suas implicações para o trabalho universitário em geral e para o da Filosofia em particular”. Ela própria, Marilena Chauí, é uma das pessoas que mais tem se manifestado a favor da volta da Filosofia ao 2º grau, que deveria ter – na sua opinião – a função de mostrar aos jovens os problemas de sua época: “das ciências humanas, da produção artística, do Brasil (nacionalismo, movimentos sociais como os das mulheres, etc)”. Para o **prof. Renato Janine Ribeiro**, também da USP, “a volta da Filosofia ao 2º grau passa por uma reformulação total de ensino público”[...] Esta é, em linhas gerais, a posição de outro professor de Filosofia, **Roberto Romano** (UNESP), para quem “a volta da Filosofia ao 2º grau ampliaria o mercado de trabalho”[...] A presidente do Conselho Estadual de Educação, Maria de Lourdes Mariotto Haidar, é a favor da volta da Filosofia ao 2º grau, mas acha difícil que isso venha a ocorrer a médio prazo (FOLHA DE SÃO PAULO, 1980, p. 30, grifo meu).

Dentre alguns dos que se manifestavam contra a reimplantação da Filosofia no ciclo de 2º Grau, aparecem os professores Roque Spencer Maciel (USP), João Eduardo Villalobos (USP) e José Arthur Gianotti (Unicamp). A *Folha* aponta alguns argumentos apresentados pelo prof. Gianotti:

Mas a Filosofia, como matéria a ser incluída no currículo dos cursos secundários, não encontra pela frente apenas defensores. Ela tem adversários. E, entre eles, o prof. Arthur Giannotti, da Unicamp [...]. Para ele, “não se trata de fazer voltar a Filosofia ao secundário, mas de saber se Filosofia deve ser dada num determinado curso secundário” [...]. Para o prof. Giannotti, “um simples decreto fazendo com que a Filosofia volte ao secundário equivale a entregar a cadeira de Filosofia a professores mal preparados, que nem sempre fizeram faculdade de Filosofia e cujos cursos serão simples repetições automáticas de um manual qualquer” (FOLHA DE SÃO PAULO, 1980, p.30).

Dentre os argumentos apregoados por aqueles que eram pró-retorno da Filosofia ao currículo médio estavam¹⁹:

a) A supressão da Filosofia acarretou em prejuízos para o 2º grau e para o ensino superior, pois os alunos tinham grandes dificuldades em dominar uma linguagem mais rebuscada, qualidade dos textos de filosofia, e também restringiu o mercado de trabalho para graduados em Filosofia;

b) A Filosofia seria uma ferramenta para o combate ao imediatismo e ao pragmatismo característicos do ensino pós Lei 5.692/1971 e para a humanização do 2º grau;

c) A necessidade de tornar o ensino mais interessante e menos desagradável, pois a Filosofia poderia oferecer ao estudante uma ideia sobre o que é e como surge o saber, o conhecimento;

d) O estudante teria melhor desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica com os estudos de textos filosóficos, uma vez que a Filosofia questiona ao mesmo tempo que conscientiza. Ressalva-se aqui que era defendida uma Filosofia que fosse além da mera “transmissão” do saber acumulado, que fosse capaz de estimular no estudante secundarista uma leitura crítica da realidade na qual encontrava-se inserido. Aqui também é importante esclarecer que não se pensava numa Filosofia que pudesse sozinha resolver os problemas do ensino de 2º grau, mas ao lado de outros saberes, ela proporcionaria uma postura crítica que, a partir dos problemas particulares, se pudesse perceber uma relação com algo maior, ou seja, eles deveriam ser percebidos numa perspectiva de totalidade;

e) O auxílio na superação de problemas existenciais foi também um argumento para fundamentar o retorno da Filosofia ao 2º grau utilizado por seus defensores. O homem, ao longo da História, buscou na Filosofia respostas aos seus problemas e angústias existenciais. Por isso,

¹⁹ Para maiores detalhes sobre os argumentos em favor do retorno da Filosofia ao II grau ver SILVEIRA, R. J. T. O Ensino da Filosofia no Segundo Grau: em busca de um sentido. Campinas: FE-Unicamp, 1991. (Dissertação de Mestrado). P. 295-349.

numa época em que esses problemas e angústias se multiplicam, a prática filosófica se apresenta como opção para ajudar a superar a crise existencial do ser humano;

f) A Filosofia detém uma parte fundamental da cultura humana e não se pode negar ao jovem estudante o acesso a esse saber. São mais de dois mil e quinhentos anos de construção de conhecimentos filosóficos que não poderiam ser desprezados pelo nosso sistema de ensino. Esta era mais uma justificativa para que se reimplantasse a Filosofia no 2º grau;

g) Outro argumento para que a Filosofia retornasse ao currículo era o papel de ajudar no processo de democratização da sociedade, combatendo o subdesenvolvimento político do cidadão;

h) Seu retorno também estimularia o consumo e a democratização da produção filosófica, que era privilégio de poucos.

Alguns dos argumentos apresentados pelos que eram contra o retorno da Filosofia ao ensino de 2º grau foram²⁰:

a) O currículo do ensino de 2º grau já estava sobrecarregado de matérias e incluir mais uma não iria ajudar muito, ainda mais a Filosofia que não era matéria de vestibular. Reintroduzir tal disciplina ao currículo seria uma perda de recursos e de tempo sem precedentes, ainda mais porque a Filosofia tinha como característica um alto nível de abstração que a tornava inacessível ao estudante adolescente;

b) A Filosofia não é capaz de resolver a ineficiência do sistema educacional, pois, num cenário onde a educação tem muitas precariedades, a Filosofia não pode contribuir para superar as dificuldades de análise e reflexão crítica dos alunos, inseridos num sistema de ensino imediatista e pragmático. Inserir a Filosofia como matéria de ensino não tinha lógica dentro da realidade do 2º grau, sendo preciso dar prioridade ao ensino da Língua Portuguesa e Literatura, que é condição prévia para as demais disciplinas, inclusive Filosofia.

c) Era preciso reformular todo o currículo do 2º grau e não apenas inserir mais uma disciplina no núcleo-comum. Este era um dos argumentos compartilhados pelo professor Giannotti e que, assim como o anterior, não é vazio de sentido. A razoabilidade estava em discutir o problema global do currículo, sua reestruturação, reformulação, portanto, não fazia sentido discutir apenas a inclusão ou não de uma única disciplina. Não era plausível inserir

²⁰ Idem. p. 350-407.

disciplinas no currículo em função de reivindicações, era importante, isto sim, repensar o currículo e sua filosofia.

d) É possível um trabalho filosófico com qualquer disciplina. Se todos somos filósofos, como queria Antonio Gramsci, então é claro que todos podemos realizar reflexões filosóficas. O mais elementar é que o professor (seja de qual for a disciplina) assuma uma determinada postura filosófica ao desenvolver sua atividade pedagógica, não havendo, portanto, necessidade da inclusão da Filosofia no currículo.

e) Faltava mão de obra especializada para a reintrodução da Filosofia ao 2º grau e isso levaria o Estado a contratar professores não licenciados na disciplina, o que comprometeria a eficácia do ensino. Neste caso, seria melhor continuar sem a disciplina no currículo do que tê-la de forma ineficaz. Colocar professores não especializados para dar aula de Filosofia seria praticamente a mesma coisa que não ter a disciplina no currículo, pois a Filosofia é um conhecimento importante para ser ministrado por professores despreparados que seriam, assim, incapazes de torná-la uma ferramenta efetiva na educação dos adolescentes.

f) A disciplina Filosofia no 2º grau podia se converter num instrumento de doutrinação ideológica. Talvez fosse esse o mais forte argumento utilizado pelos que eram contra a volta da Filosofia. Os setores mais conservadores acusavam insistentemente os movimentos que lutavam pela reintrodução da Filosofia de querer usá-la para a subversão. Os defensores da volta da Filosofia queriam uma oportunidade para inculcar o marxismo no jovem estudante. “Cheio de ardor combativo, o professor-filósofo trará, então para as aulas, as ‘questões candentes’” (Jornal do Brasil, 1981, p. 6). Não é que a Filosofia não fosse tida como um conhecimento importante, mas o ensino superior das humanidades estava, de certo modo, “contaminado” pelo marxismo e o ensino da Filosofia realizado por esse “tipo” de filósofo ao adolescente que ainda se encontra em processo de formação seria um risco grande, sendo melhor evitá-lo. O estudante secundário, por ser ainda muito imaturo, não teria como perceber as “armadilhas” argumentativas do professor e, portanto, não teria como combatê-las.

Tanto os defensores da inclusão da Filosofia no currículo quanto seus opositores apresentavam argumentos plausíveis para defender suas posições. Plausíveis, mas nem por isso, inquestionáveis, pois cada um apresentava seus argumentos a partir do seu lugar, isto é, a partir de suas experiências, lutas, expectativas, ideologias etc.

Assim a situação ou lugar da Filosofia durante a luta pelo seu retorno ao currículo do ensino de 2º grau estava num impasse a partir de duas perspectivas:

Os defensores de sua volta entendiam que o lugar da Filosofia era no núcleo-comum do currículo. Mas não queriam uma *filosofia qualquer*, queriam uma Filosofia com caráter crítico, reflexivo, que ensinasse o jovem estudante um pensar questionador. Em outras palavras, queriam uma Filosofia que “abrisse a cabeça” do adolescente para que ele se envolvesse ativamente, interferindo de forma consciente no meio ao qual vivia.

Para os que eram contra o retorno da Filosofia ao 2º grau, não havia lugar para ela em um currículo cheio de matérias profissionalizantes. Em outras palavras, ela já estava no lugar certo: fora do currículo. Ainda mais porque – no entender dos que eram contra o retorno – a “Filosofia Crítica” defendida pelos movimentos pró-retorno era na verdade uma Filosofia marxista de doutrinação ideológica, portanto, subversiva. Se a Filosofia fosse reintroduzida ao currículo, ela “deveria revestir-se de um caráter universal, a-histórico, a-temporal e, portanto, livre dos comprometimentos ideológicos” (SILVEIRA, 1991, p. 398). Defendia-se, também – e nisto se mostraram contraditórios –, que ela proporcionasse abertura ao cristianismo: “Hoje o Brasil é considerado a maior nação católica do mundo. Daí resultam motivo especial para ligar o filosofar da juventude, também nas escolas secundárias, ao cristianismo[...]” (LADUSÂNS, 1983, p. 400).

Se a Filosofia viesse a ocupar lugar no currículo, que se debruçasse sobre questões e respostas universais, que fosse isenta de comprometimentos ideológicos. Seu lugar era o da “neutralidade”. Contudo, uma “neutralidade” revestida de ideologia cristã católica e civismo. Com características assim, a Filosofia ganhava até defensores da ala conservadora:

Tarcísio Padilha, dirigente da Associação Brasileira de Filósofos Católicos, destacado propagandista do tradicionalismo religioso, defensor da introdução do ensino de filosofia no 2º grau, como uma forma de absorver o conteúdo da educação moral e cívica, quando esta disciplina passou a ser ameaçada pelas lutas em prol da democratização do ensino (CUNHA E GÓES, 1996, p. 79).

O impasse concernente ao retorno da Filosofia aos currículos do 2º grau foi também debatido nos poderes legislativos e executivos. No Estado de São Paulo, diversas propostas foram defendidas na Assembleia Legislativa e vetadas pelo governador.

2.4 Os embates entre Legislativo e Executivo do Estado de São Paulo em relação ao retorno da disciplina Filosofia ao currículo do 2º grau

Algumas tentativas de reinserir a disciplina Filosofia no ensino de 2º grau paulista foram realizadas pela Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Mauro Bragato, então

Deputado Estadual, foi autor de dois Projetos de Lei. No primeiro, (Projeto de Lei nº 343, de 29 de junho de 1979), o deputado defendia a inclusão das disciplinas Sociologia, Psicologia e Filosofia no currículo do 2º grau. Segundo ele,

A inclusão das aludidas disciplinas no currículo das escolas da rede estadual é uma medida salutar, que ensejará o enriquecimento do acervo cultural do educando, alargando seus horizontes e propiciando-lhe uma visão mais abrangente da realidade social que o cerca (SÃO PAULO [Estado], 1979, p.1).

O Projeto 343/1979 recebeu parecer favorável por parte da Comissão de Constituição e Justiça da Assembleia Legislativa paulista. O Parecer nº 930, de 21 de agosto de 1979, esclarece que

[...] o objetivo do projeto poderia perfeitamente ser alcançado mediante um simples ato administrativo; todavia, nada impede seja ele atingido pela via ora escolhida, isto é, a legislativa, caso em que a sua iniciativa se situa no campo concorrente, “ex vi” do disposto no artigo 21 da Constituição do Estado. [...] manifestamo-nos pela aprovação do Projeto de Lei nº 343, de 1979, quanto ao aspecto constitucional, legal e jurídico. É nosso parecer (SÃO PAULO [Estado], 1979, p. 1).

O Projeto de Mauro Bragato só foi apreciado pelo governador em 1981, que o vetou totalmente em 13 de abril daquele ano. A alegação do então governador Paulo Maluf era a de que o projeto era tanto inconstitucional como contrário ao interesse público:

Senhor Presidente. Tenho a honra de levar ao conhecimento de Vossa Excelência, para os fins de direito, que, usando da faculdade a mim conferida pelo artigo 26, combinado com o artigo 34, inciso II, da Constituição do Estado, resolvo vetar, totalmente, o Projeto de Lei nº 343, de 1979, conforme Autógrafo nº 15 565, que recebi, por entendê-lo inconstitucional e contrário ao interesse público (SÃO PAULO [Estado], 1981, p. 1).

Maluf usou diversos argumentos para esclarecer a inconstitucionalidade do projeto e o desinteresse público por essas disciplinas. Um deles era o de que a Lei 5.692/1971 era de âmbito nacional e ela já havia determinado o núcleo-comum para o ensino de 2º grau. Além disso, essas disciplinas faziam parte da relação da Deliberação CEE nº 18/1972, que elencou as disciplinas optativas que poderiam ser oferecidas na parte diversificada do currículo. Ele argumenta que, se essas disciplinas não eram oferecidas pelas escolas, é porque não havia interesse público por elas.

Em contrapartida, a Comissão de Constituição e Justiça da Assembleia Legislativa paulista, no Parecer nº 408, de 24 de abril de 1981, replicou:

Os argumentos extendidos não nos convencem do cabimento do veto. Aos Estados membros compete legislar supletivamente sobre educação, consoante decorre do artigo 8º, parágrafo único da Constituição Federal. Além disso, também discordamos de que o Projeto de Lei nº 343, de 1979 conflite com o disposto no inciso XXIII do artigo 34 da Constituição do Estado por tratar de matéria tipicamente administrativa,

que se inscreve entre os atos de competência privativa do Poder Executivo. [...] Por tudo quanto foi dito, e mais, pelas razões alinhadas no nosso parecer de fls. 3, que ora o ratificamos, entendemos não terem razões invocadas pelo Senhor Governador respaldo legal, motivo pelo qual nosso parecer é pela rejeição do veto apostado e, conseqüentemente, pela aprovação do Projeto de Lei 343, de 1979 (SÃO PAULO [Estado], 1981, p. 1).

O projeto, contudo, foi engavetado, mas a discussão pelo retorno da Filosofia continuaria. No ano de 1983, Mauro Bragato apresentou um novo projeto que defendia a Filosofia como disciplina obrigatória na parte diversificada do currículo do 2º grau no Estado de São Paulo (ele não incluía, como outrora, as disciplinas Sociologia e Psicologia). Foi o Projeto de Lei nº 400, de 18 de agosto de 1983. Neste, o deputado cuidou de organizar melhor a proposta, uma vez que no projeto anterior, ele não havia especificado se queria as disciplinas Sociologia, Psicologia e Filosofia no núcleo-comum ou na parte diversificada.

De acordo com o novo projeto,

Art. 1º - Os estabelecimentos da Rede Estadual de Ensino incluirão, obrigatoriamente, na parte diversificada do currículo mínimo dos cursos de 2º Grau, a disciplina Filosofia.

Art. 2º - A disciplina de que trata o artigo anterior terá caráter introdutório ao estudo de Filosofia, com objetivo de ampliar a capacidade crítica do educando e colaborar para a síntese dos conhecimentos escolares e sociais que lhe são transmitidos.

Art. 3º - A disciplina Filosofia será ministrada nas duas últimas séries do 2º Grau dos estabelecimentos da Rede Estadual de Ensino, correspondendo a uma carga horária de, no mínimo, quatro horas aulas semanais (SÃO PAULO [Estado], 1983, p. 1).

Segundo Bragato, essa era uma medida necessária porque desde que a Lei 5.692/1971 havia entrado em vigor, o número de escolas estaduais paulistas que ofereciam a Filosofia na sua parte diversificada estava em queda livre, de modo que só uma escola oferecia essa disciplina “graças ao empenho pessoal e ao idealismo de sua Diretora” (SÃO PAULO [Estado], 1983, p.2). O então deputado argumenta ainda que era imperdoável suprimir a Filosofia do 2º grau, pois isso tirava do educando o direito ao acesso a um conhecimento milenar e, portanto, era negado a ele parte de sua própria identidade. (SÃO PAULO [Estado], 1983, p.2)

Desta vez, o deputado Mauro Bragato não teve o apoio da Comissão de Constituição e Justiça da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, que considerou o projeto ilegal e inconstitucional, muito além das competências legislativas, expresso em seu Parecer nº 1.199, de 18 de outubro de 1983. É significativo ressaltar que foram realizadas eleições gerais em 1982 e a Assembleia Legislativa paulista não era a mesma de 1979. Ademais, os deputados sempre votam a favor ou contra algum projeto conforme o momento político, sendo principalmente as questões de ordem política ou ideológica que influenciam suas posições e não necessariamente as razões técnicas ou jurídicas. Segundo Silveira (1991, p.284),

[...] o ambiente “democrático” exaltado por Bragato e que seria favorável à viabilização de sua proposta, pelo visto não estava tão objetivamente presente como pensava o deputado. Ironicamente, no momento em que o governo estadual assumira característica mais nitidamente autoritária, tendo à sua frente um chefe do Executivo plenamente identificado com os setores da linha dura do ESN, o Poder Legislativo conseguiu sobrepor-se a seu veto e aprovar o projeto de Bragato. Por outro lado, no momento em que o poder Executivo esforçava-se por revestir-se de uma roupagem mais democrática, o Legislativo é que se posiciona contrariamente ao retorno da filosofia ao 2º grau²¹.

No mesmo ano de 1983, o Deputado Federal José Fogaça (RS) tentou realizar uma emenda na Lei 5.692/1971 para incluir como disciplina obrigatória a Filosofia no ensino de 2º grau. Sua tentativa se deu por meio do Projeto de Lei nº 356/1983. A aprovação desse Projeto e nível nacional retiraria a suposta inconstitucionalidade do Projeto do deputado estadual de São Paulo, Mauro Bragato.

O Projeto de Fogaça foi bem recebido pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados que apoiou a aprovação do Projeto em seu “Parecer Vencedor”, em 17 de agosto de 1983:

O presente projeto de lei, de autoria do ilustre Deputado José Fogaça, torna obrigatório o ensino de Filosofia, nos estabelecimentos de ensino de 2º grau.
..... a Comissão manifesta-se pela aprovação do presente projeto de lei, cujo mérito se nos afigura como de grande alcance educativo e social (BRASIL, 1983, p.2).

O Projeto foi lido no Plenário da Câmara no dia 8 de setembro de 1983, bem como os pareceres a favor e contra. Depois disso, em 11 de outubro do ano seguinte – mais de um ano depois da leitura em Plenário – o Projeto foi discutido, mas não foi levado à votação por falta de quórum. A votação do Projeto foi diversas vezes adiada até que, em 5 de abril de 1989, a Mesa Diretora da Câmara dos Deputados decidiu pela sua arquivagem.

Nesse ínterim, o então Deputado Estadual de São Paulo, Archimedes Lammoglia, tentou por meio do Projeto de Lei nº 752, de 8 de novembro de 1984 a inclusão da Filosofia ao currículo do 2º grau paulista. O Projeto elaborado por Lammoglia foi um projeto simples, constituído de três artigos, que não deixou claro se a Filosofia deveria constituir o núcleo-comum ou a parte diversificada, tampouco, se deveria ser obrigatória ou optativa, mas defende que somente professores de Filosofia poderiam ministrar as aulas da disciplina em questão:

A Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo decreta:
Artigo 1º - É incluída no currículo do curso de segundo grau, da Rede Oficial do Ensino, a disciplina de Filosofia.

²¹ ESN - Estado de Segurança Nacional (SILVEIRA, 1991); os governadores mencionados na citação são, respectivamente, Paulo Maluf (Arena), eleito de forma indireta e Franco Montoro (PMDB), eleito de forma direta.

Artigo 2º - As aulas referentes a esta disciplina, somente poderão ser ministradas por professores devidamente habilitados, perante o Magistério, para seu exercício nessa matéria.

Artigo 3º - Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação (SÃO PAULO[Estado], 1984, p.1).

Em sua justificativa, Lammoglia lembra que a Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo existe desde 1934 e que, desde então, são formados profissionais habilitados em Filosofia. Ele lamenta que o filósofo graduado estava sendo marginalizado por não haver mercado de trabalho para ele, motivo que o desviava para outros campos que não sua área de formação. A Filosofia, ao seu ver, seria uma grande conquista para o ensino de 2º grau e sua inserção nesse nível de ensino, além de melhorar a aprendizagem do aluno adolescente, proporcionaria emprego aos graduados em Filosofia. A Assembleia Legislativa paulista, contudo, rejeitou o projeto no dia 20 de março de 1985, depois da Comissão de Constituição e Justiça daquela Casa, por meio do Parecer nº 2320/1984 se manifestar contra a aprovação do projeto.

2.5 A disciplina Filosofia retorna ao currículo do nível médio

2.5.1 Primeiras conquistas

Os movimentos pelo retorno da disciplina Filosofia e as mudanças na situação política e econômica do país, aos poucos, possibilitaram a reinclusão da disciplina aos currículos escolares. Isso começou a acontecer na década de 1980. No Estado de São Paulo, a Filosofia é possibilitada a partir do ano de 1984, como já foi mencionado anteriormente.

O Conselho Federal de Educação, por meio da Resolução nº 6/86, de 26 de novembro de 1986, reformulou o núcleo comum para os ensinos de 1º e 2º graus. Embora a Filosofia não tenha sido incluída como disciplina obrigatória, ela é recomendada no Artigo 4º da Resolução: “Recomenda-se, no currículo do 2º Grau, a inclusão de Filosofia”. Neste caso, ainda conforme a mencionada Resolução, à Filosofia seria conferida similaridade às outras disciplinas quando fosse implementada no currículo:

II – No Ensino de 2º Grau:

Língua Portuguesa, Literatura, com maior ênfase para a Brasileira, Matemática, História, Geografia, Física, Química, Biologia e Língua Estrangeira Moderna, serão tratadas como disciplinas. **Filosofia, quando houver, será tratada, também, como disciplina** (BRASIL, 1986, p. 110, grifo meu).

Obviamente que esse retorno tímido às salas de aula do 2º grau não era o esperado retorno que os movimentos de luta reivindicaram, mas era, de algum modo, um progresso se comparado com a situação da disciplina na década anterior. Em 1986, o Estado de São Paulo realizou concurso público para professor, dentre os quais, professores de Filosofia, o que avolumava as chances de a disciplina ser oferecida na parte diversificada do currículo e, para as escolas que já a ofertavam, diminuía os riscos de ela ser substituída por outra. Conforme Silveira (1991, p. 412):

É verdade que a Resolução CFE 6/86 que “recomenda” a inclusão da filosofia no currículo do 2º grau e, mais ainda, a recente realização de concurso público (1986 no caso do Estado de São Paulo) para admissão de professores de filosofia, representou considerável avanço no sentido de aumentar as chances de permanência da disciplina. De fato, a efetivação dos professores propiciada pelo concurso, dificulta para a escola a substituição da disciplina. Nada disso, entretanto, representa “garantia” segura de sua implantação. Somente com a conquista da obrigatoriedade a filosofia terá reconquistado efetivamente o lugar que lhe foi e continua sendo subtraído.

Aos poucos, a disciplina Filosofia ia ganhando lugar nos currículos escolares. Ainda que não fosse o lugar pelo qual os movimentos de luta pelo retorno da Filosofia almejavam. Mas já poderia ser considerado um passo importante na caminhada em direção à conquista pela obrigatoriedade da disciplina.

Às escolas que passaram a oferecer a Filosofia como disciplina, não significava que essas aulas seriam ministradas por professores de Filosofia e isso por uma questão burocrática da legislação em relação a como ocorria a atribuição de aulas.

Isso porque os critérios oficiais de atribuição de aulas privilegiavam em primeiro lugar, a situação funcional dos professores conferindo primazia aos efetivos sobre os contratados temporariamente e, em segundo lugar, o tempo de serviço de cada professor. Ora, professores efetivos de filosofia praticamente inexistiam graças ao período prolongado em que a disciplina esteve no exílio (SILVEIRA, 1991, p.412-413).

Além de não ser ministrada majoritariamente por professores de Filosofia, a disciplina também não tinha série e quantidade de aulas especificadas para toda a rede, podendo ser flexível a critério da escola, ou seja, não havia um consenso em relação às séries e quantidade de aulas semanais em que a disciplina devia ser ministrada. Segundo dados da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), da SEE/SP, em 1988, mais de sessenta por cento das escolas estaduais que incluíram a Filosofia em seus currículos, a ofertavam apenas em uma das três séries do 2º Grau. O número de escolas que ofereciam a disciplina nas três séries correspondia a menos de cinco por cento.

Quanto ao número de aulas, ainda segundo a CENP (1988), em geral eram ministradas duas aulas de Filosofia por semana. Se se levar em consideração que a maioria das escolas ofertavam a Filosofia em apenas uma série do 2º Grau, pode-se perceber a dificuldade para o professor de Filosofia completar sua jornada. Os dados da CENP (1988) apontam que as mais de sessenta por cento das escolas que ofertavam a disciplina, possuíam entre duas a seis aulas de Filosofia para atribuição. Com jornada completa de trinta e duas aulas de Filosofia para atribuição, o percentual de escolas das que ofertavam a disciplina era de somente dois por cento. Assim, de acordo com a legislação em vigor à época, muitas aulas de Filosofia eram atribuídas a professores formados em outras áreas do conhecimento e serviam apenas para complementar a jornada de trabalho desses, havendo pouco espaço para professores formados em Filosofia, que eram, em grande número, contratados temporariamente.

O lugar da disciplina Filosofia no currículo das escolas estaduais paulistas era estreito, confuso e que não possuía garantia de que se consolidaria. Mas, contudo, mudanças importantes, já mencionadas neste capítulo, começavam a aumentar as possibilidades da Filosofia se solidificar como disciplina no 2º Grau.

2.5.2 A disciplina Filosofia e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/1996)

Com o processo de redemocratização do país e a promulgação da Constituição Cidadã de 1988, era o momento entendido pelos educadores para a discussão de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Deu-se a partir disso a elaboração de um anteprojeto por parte dos educadores que objetivava fixar referenciais que pudessem assegurar a coerência e a organicidade da nova Lei.

Em dezembro de 1988, o Deputado Octávio Elísio (PSDB-MG) apresenta à Câmara Federal o primeiro Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, número 1.158-A/88, aproveitando integralmente o texto proposto pelos educadores, com alguns acréscimos. Todavia, logo iniciaram os conflitos e as tentativas de obstrução para a tramitação do referido Projeto de Lei nos moldes postulados pelos educadores. [...] os conflitos fundamentais oscilaram entre aqueles que propugnavam uma LDB afinada com interesses de caráter público e aqueles que pretendiam uma lei que ‘desengessasse’ a ação da iniciativa privada na área da educação, ansiosa por incluir o Brasil na rota do capital internacional globalizado (ALVES, 2000, p. 55-56).

Os interesses políticos e econômicos em torno das questões educacionais não poderiam deixar de estar presentes na elaboração da nova LDBEN e mais uma vez a educação tem de ser moldada de acordo com os critérios políticos que seguram o timão do país. Era o momento em

que se acreditava que, por originar-se a partir da sociedade civil, por ter larga participação da população, por ter participação de várias entidades que se manifestavam em defesa da escola pública, a nova LDBEN seria de fato uma Lei de caráter democrático que atendesse aos anseios por uma educação pública voltada para os interesses da sociedade, mas, no entanto, a História mais uma vez mostrou que não estava errada e prevaleceu a prática elitista na qual a classe política se sobrepôs à sociedade civil impondo uma lei educacional que favorecia os interesses privatistas e elitistas.

Após as eleições de 1989 e 1990, essa situação se altera, produzindo efeitos consideráveis sobre o processo de discussão e votação da LDB. Tendo na Presidência da República Fernando Collor de Mello e no Congresso Nacional (Câmara e Senado) uma composição mais conservadora que a anterior, agravada pela ausência de muitos deputados envolvidos na defesa e encaminhamento do Projeto de LDB, que não foram reeleitos, os grupos privatistas se fortalecem e passam a hegemonizar o processo de construção da LDB, conduzido agora pelo PDS, partido conservador e historicamente identificado com o setor privatista no campo educacional (ALVES, 2000, p. 57-58).

Mesmo assim, avanços importantes foram conquistados pelos movimentos em defesa da escola pública e pela sociedade civil. As disputas em torno da nova LDBEN atravessariam os Governos Collor e Itamar Franco com apresentação de projeto alternativo que visava o privilégio de uma classe em detrimento de outra, com manobras que visavam manipular o regimento interno do Congresso, com acordos entre partidos que possuíam interesses em comum, entre outros embates.

Resultou desses embates, na Câmara dos Deputados, a ‘conciliação aberta’ entre interesses dos partidários do ensino público e gratuito e do ensino privado como estratégia de inclusão de suas reivindicações no diploma legal. No Senado da República, um balanço dos procedimentos regimentais casuísticos leva à conclusão de que a forte pressão do poder do mundo do sistema (o Executivo), representado pelo Ministério da Educação, favoreceu ações dos interessados no ensino privado, prevalecendo hegemonicamente esses interesses sobre as reivindicações dos defensores do ensino público, laico, gratuito em todos os níveis e de qualidade para todos os cidadãos brasileiros. Nos desdobramentos da lei durante a década posterior, tais procedimentos se replicam, uma vez que permanecem em disputa na arena política dois projetos de educação (BRZEZINSKI, 2010, p. 185).

Brzezinski (2010) afirma que os embates em torno da nova LDBEN foram protagonizados por atores pertencentes a dois mundos de ideários antagônicos: o mundo real dos educadores e o mundo oficial. Esse antagonismo se acirrou durante os oito anos em que tramitaram os anteprojetos da LDBEN e ele se perpetua nos anos posteriores à sua promulgação mantendo-se sempre vivo e atual. Um importante representante do mundo real dos educadores, foi o Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública na LDBEN, que por meio das entidades da sociedade civil que o constituíam, acompanhava as tramas no Congresso e participava ativamente das discussões e confrontos que se faziam em torno da lei da educação. O referido

Fórum conquistou espaço e legisladores que ‘simpatizavam’ com suas bandeiras: defesa pela educação gratuita, laica, de qualidade, para todos, em todos os níveis e modalidades de ensino.

O mundo real dos educadores é o mundo vivido pelos mesmos e construído a partir das lutas em torno das políticas educacionais, manifestando-se contra as práticas autoritárias políticas e também econômicas e se levantando em defesa da cidadania. Enquanto isso, o mundo oficial é o mundo do sistema, que se fundamenta em princípios neoliberais, aliando-se à elite dominadora, ao capital estrangeiro e que defende um Estado Mínimo Nacional. Haverá, portanto, com base no antagonismo entre esses dois mundos, uma distância entre o que diz a nova LDBEN e o que se realiza de fato dentro da escola. (BRZEZINSKI, 2010, p. 187)

Resultante de amplas negociações, fruto de polêmicas e disputas, em maio de 1993, “finalmente é aprovado o projeto-substitutivo Jorge Hage da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (PL 1.258-C/88), estando pronto para ser revisado pelo Senado” (ALVES, 2000, p.59).

Apesar de não corresponder plenamente aos interesses dos defensores da escola pública, gratuita, laica, para todos, e de qualidade em todos os níveis e modalidades de ensino, a aprovação do PL 1.258-C/88 foi comemorada com euforia pelos membros constituintes do Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública na LDBEN.

Na sequência da tramitação do anteprojeto, outros caminhos foram inaugurados no Senado Federal, regimentalmente instituído como ‘casa’ revisora. Por meio de artimanhas de bastidores nesta instância do Parlamento, o Poder Executivo representado pelo Ministro da Educação exercitou seu poder de barganha e de ‘troca de favores’, conseguindo assim a adesão de senadores para defender casuisticamente a entrada nessa ‘casa’ de um novo anteprojeto de lei n.º 67/1992, de autoria do senador Darcy Ribeiro. Tal ato anulou a condição do Senado de ‘casa’ revisora, transformando-o em ‘casa’ receptora para o assunto LDB (BRZEZINSKI, 2010, p. 192).

O Anteprojeto de Lei de Darcy Ribeiro, PL n.º 67/1992, serviu de referência para Cid Sabóia, relator do Anteprojeto enviado pela Câmara (que recebeu no Senado o número PLC n.º 101/1993) elaborar seu substitutivo. Cid Sabóia preservou a estrutura do PLC n.º 101/1993, promoveu audiências públicas e possibilitou o debate entre os interlocutores que representavam partidos políticos, entidades que defendiam a educação pública, membros do Fórum, entre outros. O Substitutivo Cid Sabóia, PL n.º 250/Senado da República, sintetizou o PLC n.º 101/1993 (Jorge Hage) com o PL n.º 67/1992 (Darcy Ribeiro), que foi aprovado na Comissão de Educação do Senado em novembro de 1994 e, em dezembro do mesmo ano, encaminhado ao Plenário do Senado. Mas em decorrência das eleições ocorridas naquele ano, o Legislativo

e o Executivo foram reconstituídos a partir de janeiro de 1995, desencadeando um novo processo em torno da aprovação da nova LDBEN.

A nova administração, o Governo Fernando Henrique Cardoso, participou mais efetivamente da discussão em torno da LDBEN, interferindo nela de forma mais direta. Foi um governo de centro-direita constituído por um quadro político mais conservador, que pôs no comando do Ministério da Educação um economista (Paulo Renato da Costa Souza), e emperrou a tramitação do projeto que estava prestes a ser votado pelo Plenário do Senado, alegando irregularidades que precisavam de revisão.

Não por acaso o Substitutivo Cid Sabóia foi condenado ao arquivamento, pois o Congresso Nacional e o Poder Executivo foram reconstituídos, em decorrência das eleições de 1994. Em face disso, indaga-se: O que ocorreu em fevereiro de 1995? Reinaugurou-se a tramitação do anteprojeto de LDB, após anos de embates, discussões, debates, disputas, tramas, conluíus e tramoias legislativas. Foi evidente o desinteresse do Legislativo neste momento provocado pelas mudanças e os novos políticos no Senado Federal precisavam se inteirar da LDB e de tantos outros anteprojeto herdados da legislatura anterior. Ademais, como é sabido, as questões de políticas educacionais não são matéria prioritária, por isso também o descaso pelo anteprojeto de LDB. O recuo do Legislativo não passou despercebido pelo Executivo (MEC) que, retomando si o papel de tratar das políticas educacionais, passou a dominar o processo e a ter presença ativa no espaço legislativo em relação à LDB. Astuciosamente, o próprio autor do anteprojeto do Senado, Darcy Ribeiro, nessa nova etapa de tramitação do projeto foi escolhido relator na Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania (CCJC). Investido desta autoridade e de poder a ele conferido, Darcy Ribeiro apontou inúmeras inconstitucionalidades aos dispositivos do anteprojeto da Câmara dos Deputados e ao Substitutivo Cid Sabóia, declarando seu voto pela rejeição de ambos (BRZEZINSKI, 2010, p. 192-193).

O Parecer de Darcy Ribeiro obteve a aprovação do Plenário do Senado, eliminando definitivamente tanto o anteprojeto da Câmara como o Substitutivo Cid Sabóia. As estratégias do Poder Executivo favoreceram a aprovação do Substitutivo Darcy Ribeiro, que foi imediatamente encaminhado à Câmara, para revisão, como projeto único, tendo sido aprovado no Plenário da Câmara em 17 de dezembro de 1996 e sancionado sem vetos pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso três dias depois (20/12/1996), recebendo o número de LDBEN 9.394/1996. A nova lei da educação estava mais em sintonia com a política educacional do governo em vigência do que com as reais necessidades da educação.

Apesar das estratégias regimentais feitas à nova LDBEN antes de sua aprovação e sanção, é lícito considerar que ela representa um grande avanço na educação brasileira, pois ao ser fixada, expande o acesso à educação, regulamenta critérios para que a educação aconteça e garante que a educação é dever do Estado, que deve oferecê-la de forma pública e gratuita. Deste modo, encontra-se em harmonia com a Constituição Federal de 1988 que adverte em seu

Art. 6º que a educação é um direito social e, no Art. 23, que é competência do Estado proporcionar acesso a ela.

A LDBEN 9.394/1996 sofreu diversas alterações desde que foi promulgada. Interessa para esta pesquisa, principalmente as que dizem respeito à disciplina Filosofia. Em relação a isso, o Art. 36, § 1º, Inciso III, da referida Lei, estabelecia de forma ambígua a presença da Filosofia nos currículos do Ensino Médio, pois o texto exigia que o estudante, ao final desse nível de ensino, possuísse “domínio dos conhecimentos de Filosofia”. Tais conhecimentos, ainda segundo o referido artigo, seriam “necessários ao exercício da cidadania”. A imprecisão em relação à Filosofia não deixava claro qual seria seu lugar nos currículos do Ensino Médio, pois não a estabelecia como disciplina. A interpretação da letra da lei pode levar a entender que os “conhecimentos de Filosofia” seriam adquiridos em aulas de Filosofia, e esta, por sua vez, seria uma disciplina escolar; como também pode-se entender que para se trabalhar o “filosofar” não precisava ser especificamente na forma de uma disciplina; ou ainda que a disciplina Filosofia seria mais uma vez optativa, ofertada de acordo com as secretarias de educação ou conforme as disponibilidades de cada escola.

A situação da disciplina Filosofia na nova LDBEN reflete sua própria história nos currículos escolares em que ora esteve presente, ora ausente. Esse histórico de intermitência no currículo do Ensino Médio não deixou de acontecer com a promulgação da nova lei da educação. Aqueles que defendiam o retorno da Filosofia nos currículos escolares esperavam que, com a redemocratização do país e a criação de uma nova lei da educação, ela se tornasse disciplina obrigatória, mas, para a insatisfação deles, não foi o que ocorreu.

Para o Ensino Médio das escolas estaduais paulistas, alterou-se o que dizia a Resolução nº 211, de 11 de novembro de 1994, Artigo 33, Inciso II: “na Parte Diversificada, incluir pelo menos dois dos seguintes componentes: Filosofia, Sociologia e Psicologia”. Após a promulgação da nova LDBEN, passou a valer o que dizia a Resolução SE nº 7, de 19 de janeiro de 1998:

Artigo 1º - As escolas da rede estadual que vinham ministrando cursos de 2º grau, nos termos da Lei nº 5692/71, organizados em conformidade com o inciso III, do artigo 7º, da Deliberação CEE 29/82 e artigo 9º, da Deliberação CEE 23/83, deverão adequar-se para oferecer:

I - ensino médio, regular, com duração mínima de 2.400 horas distribuídas em três anos letivos; [...]

Artigo 8º - Nos cursos regulares de ensino médio, com início previsto para o presente ano letivo, **a escola deverá selecionar os componentes de livre opção, de acordo com a proposta pedagógica da escola**, atendendo aos seguintes critérios:

I - nas escolas que funcionarem no modelo estabelecido no Anexo I, a carga horária poderá ser destinada para: [...]

b) para inclusão de Sociologia, **Filosofia** ou Psicologia, ou ainda de disciplinas que propiciem o desenvolvimento pessoal e cultural do aluno, de acordo com os componentes sugeridos no inciso II do artigo 1º da Resolução SE nº 182/96 (SÃO PAULO[Estado], 1998, p. 1089-1090, grifo meu).

A disciplina Filosofia, por meio da Resolução supracitada deixou de constituir a parte diversificada do currículo, que na Resolução nº 211/1994 possuía maiores chances de ser elencada no currículo do Ensino Médio, e passou a ser considerada um componente de livre opção de cada escola, dificultando sua inclusão no currículo. A exigência de pelos menos duas das três disciplinas (Filosofia, Sociologia ou Psicologia), antes da nova LDBEN, deixou de valer e a partir de então, a escola poderia não incluir nenhuma delas, se assim fosse “necessário”.

Outro fator que também impossibilitou um lugar para a disciplina Filosofia no currículo do Ensino Médio do Estado de São Paulo após a nova LDBEN entrar em foi a publicação da Deliberação CEE nº 10, de 30 de julho de 1997, que diz no item 4.2:

O currículo do ensino médio terá a base nacional comum e uma parte diversificada, do sistema e da escola. O Conselho Nacional de Educação ainda não fixou a base nacional comum e, se não o fizer até o dia 30/10/97, as escolas poderão organizar seus currículos, para 1998, com base nos atos existentes até agora. O novo currículo incluirá uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e, optativamente, uma segunda, dentro das disponibilidades da instituição (Art. 36, inciso III). Os conteúdos incluirão, onde couber, conhecimentos de **Filosofia** e de Sociologia, necessários ao exercício da cidadania. **Não serão necessariamente outras duas disciplinas** a se juntarem ao rol das demais, mas temas específicos destinados ao fim em vista (SÃO PAULO[Estado], 1997, s/p).

De acordo com Alves (2000, p.70),

O Resultado mais imediato que tivemos depois de entrar em vigor estas Resoluções, foi uma considerável diluição da presença da Filosofia, como componente curricular do Ensino Médio, em muitas escolas do Estado de São Paulo. Várias escolas simplesmente deixaram de contemplar essa Disciplina em seu currículo. Seja porque ela ‘não coube’ no currículo, seja porque foi tratada como algum ‘tema específico’.

Essa situação da disciplina Filosofia, especialmente seu lugar oficialmente inviabilizado pelas Resolução e Deliberação supracitadas no caso do Estado de São Paulo, só será alterada na década de 2000, quando o Projeto de Lei do Deputado Ribamar Alves (PSB/MA) se tornar Lei com validade para todo o território nacional.

Em 2001, o então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, vetou totalmente o Projeto de Lei nº 3.179/1997 de autoria do deputado Padre Roque – PT/PR, que requeria a inclusão das disciplinas Filosofia e Sociologia como obrigatórias no Ensino Médio e

que havia sido aprovada no Congresso (Câmara e Senado). Em mensagem enviada ao presidente do Senado, o presidente alega não haver interesse público nem, tampouco, recursos para inserir as disciplinas no currículo do Ensino Médio:

Senhor Presidente do Senado Federal,
Comunico a Vossa Excelência que, nos termos do parágrafo 1º do artigo 66 da Constituição Federal, **decidi vetar integralmente**, por **contrariedade ao interesse público**, o Projeto de Lei nº 9, de 2000 (nº 3.178/97 na Câmara dos Deputados), que "Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional".
[...] Assim, **o projeto de inclusão da Filosofia e da Sociologia como disciplinas obrigatórias no currículo do ensino médio implicará na constituição de ônus para os Estados e o Distrito Federal**, pressupondo a necessidade da criação de cargos para a contratação de professores de tais disciplinas, com a agravante de que, segundo informações da Secretaria de Educação Média e Tecnológica, não há no País formação suficiente de tais profissionais para atender a demanda que advirá caso fosse sancionado o projeto, situações que por si só recomendam que seja vetado na sua totalidade por ser **contrário ao interesse público** (BRASIL, 2001, s/p, grifo meu).

Na supracitada Mensagem nº 1.073, de 8 de outubro de 2001, o então presidente manifesta um argumento de ordem apenas burocrática, mencionando questões econômicas, mas evitando tocar em critérios políticos e pedagógicos, embora se saiba que tais aspectos sempre estão presentes em questões de políticas curriculares.

Houve, por um tempo, a expectativa de que a disciplina Filosofia pudesse ser adotada em pelo menos uma das séries do Ensino Médio pelas secretarias de educação estaduais e isso até veio a ocorrer em diversos Estados:

- Unidades da Federação que adotam a disciplina, em toda a rede pública, com ao menos duas horas semanais durante mais de um ano/série: 2 (Distrito Federal e Mato Grosso do Sul).
- Estados que adotam a disciplina, em toda a rede pública, com ao menos duas horas semanais durante um ano/série: 13 (Acre, Alagoas, Amazonas, Bahia, Goiás, Maranhão, Pará, Piauí, Rio de Janeiro, Roraima, Santa Catarina, Sergipe e Tocantins).
- Estados que adotam a disciplina de modo opcional na rede pública, com ao menos duas horas semanais: 7 (Espírito Santo, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul e Minas Gerais). Nesses estados, a carga horária varia muito. Em Pernambuco, por exemplo, algumas escolas que oferecem a disciplina o fazem, geralmente, no primeiro ano, com duas horas semanais, ao passo que outras oferecem a disciplina também no 2º ano (FÁVERO, et. al., 2004, p.7).

Mas no Estado de São Paulo, embora tenha sido aprovado o Projeto de Lei nº 790/99, de autoria do deputado estadual Jamil Murad – PCdoB/SP pela Assembleia Legislativa, que tinha por objetivo tornar obrigatórias as disciplinas Filosofia e Sociologia no Ensino Médio, o então governador Geraldo Alckmin – PSDB (mesmo partido que estava no comando do Governo Federal), vetou totalmente o projeto.

Outra tentativa de inserir as disciplinas Filosofia e Sociologia no núcleo comum do Ensino Médio, ou seja, como disciplinas obrigatórias, ocorreu a partir do ano de 2003, início do Governo Lula, com o Projeto de Lei nº 1.641/2003 do Deputado Federal Ribamar Alves – PSB/MA.

A justificativa da presença no currículo da disciplina Filosofia era que ela não podia ser apenas um tema interdisciplinar como se ela fosse simplesmente uma ferramenta de auxílio, mas ao contrário, ela deveria estar presente com seus temas, suas questões, suas problemáticas, que são pertinentes a todo ser humano. Ademais, a Filosofia tinha de ser trabalhada em sala de aula por um especialista, isto é, um professor licenciado em Filosofia. Mas para isso, ela tinha que ser uma disciplina no Ensino Médio e não apenas modalidade temática de outras disciplinas. Na perspectiva do Projeto,

[...] a Filosofia deve estar presente para propiciar a análise e compreensão de problemas, envolvendo questões emergentes da diversidade dos contextos. Vivemos numa época do encontro das culturas, do fim do mito do discurso único e onde as legitimações ideológicas estão sendo desautorizadas. Vivemos num cenário que proporciona choques e tensionamentos que incidem rapidamente sobre fatos sociais, políticos, históricos, econômicos e que clamam por uma compreensão que somente a Filosofia pode proporcionar à altura. A filosofia nos currículos do Ensino Médio não pode atuar num espaço restrito, dissolvendo-a em modalidades temáticas de outras disciplinas. Ora, a Filosofia tem no atual contexto político do fortalecimento das instituições democráticas do país um dos papéis mais relevantes neste projeto, qual seja, o de contribuir para uma formação e fundamentação da opinião pública brasileira, não deixando somente a cargo da imprensa, que muitas vezes se vê à deriva com o cerco do fenômeno midiático, que, ao modo do Rei Midas, transforma em ouro, ou melhor, mercado, tudo o que toca. Ela oporá, por aporias. Assim, contribuirá para uma opinião pública responsável e crítica, convidando para o debate reflexivo [...] (PROJETO DE LEI Nº 1.641/2003, p. 4).

Certamente que o Deputado Ribamar Alves não é um especialista em Filosofia, pois sabe-se que não é papel dela “salvar” a sociedade ou os indivíduos das manipulações midiáticas e, tampouco, ela possui esse poder. Mas seu Projeto de Lei ganhava notoriedade e apoio e ia obtendo êxito nas comissões pelas quais era submetido (Comissão de Educação e Cultura-CEC, Comissão de Constituição e Justiça-CCJ). O Projeto também teve apoio do então Ministro da Educação, o professor Fernando Haddad, que enviou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) Parecer favorável à inclusão das disciplinas Filosofia e Sociologia como obrigatórias no Ensino Médio.

Com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 38/2006, o Conselho nacional de Educação alterou o Artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, ficando determinado:

Art. 1º O § 2º do artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98 passa a ter a seguinte redação:

§ 2º As propostas pedagógicas de escolas que adotarem organização curricular flexível, não estruturada por disciplinas, deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado, visando ao domínio de **conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania**.

Art. 2º São acrescentados ao artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, os § 3º e 4º, com a seguinte redação:

§ 3º No caso de escolas que adotarem, no todo ou em parte, organização curricular estruturada por disciplinas, deverão ser incluídas as de Filosofia e Sociologia (CNE, 2006, p.1, grifo meu).

Neste caso, toda escola do Ensino Médio que organizasse seu currículo por disciplinas, tinha de incluir, dentre outras, a disciplina Filosofia. Mas o Estado de São Paulo, recorreu ao texto da LDBEN para não cumprir a Resolução e se manifestou pela não obrigatoriedade das disciplinas Filosofia e Sociologia no Ensino Médio, por meio do Conselho Estadual de Educação. Segundo a Indicação do CEE/SP nº 62/2006,

[...] Considerando que existem dúvidas relevantes quanto à legalidade da Resolução (c.f. - Art. 36 § 1º inciso III da Lei nº 9394/96 - LDB), na medida que interfere na autonomia dos sistemas de ensino e das unidades escolares, além do tratamento não homogêneo dado às diversas formas de organização curricular adotado pelas diferentes escolas e sistemas de ensino; [...] O Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo pronuncia-se pela não obrigatoriedade da introdução de Filosofia e Sociologia no currículo das Escolas de Ensino Médio, no âmbito de sua jurisdição, no ano de 2007, respeitado o já disciplinado pela Secretária da Educação para as escolas da rede pública estadual, bem como, pelas escolas da rede privada de ensino (CEE Nº: 62/2006, p. 1).

Contudo, o Projeto de Lei do Deputado Ribamar Alves ia adquirindo cada vez mais força e apoio sendo aprovado, em 2008, nos plenários do Congresso (Câmara e Senado) e enviado para sanção presidencial. Em 2 de julho de 2008 o Projeto de Lei nº 1.641/2003 foi transformado em Lei Ordinária nº 11.684/2008, sancionada pelo então Presidente da República em exercício, o Sr. José Alencar Gomes da Silva.

A nova lei alterou o artigo 36 da LDBEN 9.394/1996, sendo revogado o texto que dizia que ao final do Ensino Médio o educando devia demonstrar “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (§ 1º, Inciso III) e incluído o texto estabelecendo que “serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio” (§ 1º, Inciso IV).

Mas a obrigatoriedade da disciplina Filosofia no currículo do Ensino Médio significaria sua consolidação? Obrigatória, ela teria seu lugar especificado, delineado, no currículo? Se sim, que lugar é esse?

Para tentar apresentar respostas a essas questões, realiza-se um esforço para investigar o lugar da disciplina Filosofia no currículo do Ensino Médio público da rede estatual de ensino

paulista, pois estender essa tarefa a nível nacional demandaria um trabalho no qual não se dispõe nem de tempo e nem de recursos.

Uma vez que se trata do Ensino Médio paulista, é significativo considerar que no mesmo ano em que a Filosofia passou a integrar o núcleo comum curricular do Ensino Médio nacional, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo elaborou um currículo base para toda a rede de ensino. Nesse ponto, será considerado por esta pesquisa, especialmente o currículo (temas e conteúdos) elaborado para a disciplina Filosofia pela SEE/SP nas três séries do Ensino Médio.

CAPÍTULO 3 – A FILOSOFIA COMO DISCIPLINA: UM ENTRE LUGARES

3.1 Forças, disputas e conflitos: um lugar para a filosofia na construção do currículo

Pensar o lugar de uma disciplina no currículo implica perceber que a construção deste se dá em meio a um universo de competições, lutas, divergências e que isso pode colaborar ou prejudicar na construção do lugar ou dos lugares de qualquer disciplina.

De acordo com Mendes (2008, p. 54-55),

Elaborar um currículo significa optar, recortar, fazer escolhas não definitivas, mas que, espera-se, sejam as mais acertadas para um determinado momento, sob determinadas condições e necessidades. Portanto, construir um currículo significa determinar a presença de disciplinas e conteúdos a serem ensinados; ao fazê-lo, determinam-se também as ausências que podem ser, e o são, motivo de discussão, dissenso e disputas.

As estruturações e reestruturações do currículo, com os recortes e as escolhas que são feitas para, assim, poder definir de que forma ele se arranjará, e caso seja organizado por disciplinas, definir que disciplinas o constituirão, alcançam dimensões que estão muito além do conjunto pedagógico de indispensabilidades. Para se pensar, por exemplo, os motivos para incluir a disciplina Filosofia no currículo médio, pode-se levantar questionamentos do tipo: existe uma demanda de professores especialistas para lecionar a disciplina? Como se dará a formação dos novos professores de Filosofia? O que pensam os intelectuais da Filosofia sobre sua inclusão no currículo médio? Que lugar legal deve ser conferido à Filosofia? Qual a quantidade de horas-aulas pode ser destinada a essa disciplina? É indispensável que a Filosofia seja uma disciplina do currículo ou ela poderá acontecer na inter/transdisciplinarização? Que funções políticas a Filosofia pode assumir ao estar presente como disciplina curricular? Que subsídios ela pode oferecer ao aluno, à escola e à sociedade ao ser colocada como disciplina do currículo? Que conhecimentos filosóficos são necessários para formar o aluno do ensino médio? E, quais os custos (financeiros) para o Estado e para a sociedade em ter a Filosofia como uma disciplina do currículo?

As disciplinas entram no currículo não por meio de critérios científicos, mas são concebidas dentro de certas especificidades que merecem reflexão e por isso, nem toda disciplina conquista seu lugar nos currículos escolares:

À disciplinarização do conhecimento corresponde a construção de uma escola também disciplinar, mas a forma como são concebidas e construídas as disciplinas escolares tem especificidades que precisam ser pensadas. Os estudos em história das disciplinas escolares vêm mostrando que essas disciplinas não são, em todos os casos, o reflexo, na escola, de campos do saber legitimados em outras instâncias da sociedade. [...] **nem todos os campos de saber em que se subdivide o conhecimento científico têm lugar nos currículos escolares, mesmo nos currículos de cursos profissionais.** [...] Quais os critérios para que existam disciplinas ligadas ao conhecimento matemático, às ciências naturais, ao estudo da língua, à geografia e à história? Por que o privilégio dessas áreas do conhecimento em detrimento das ciências sociais, da **filosofia**, da geologia, por exemplo? Os critérios para a seleção dos campos do saber representados no currículo escolar não são científicos (MACEDO, 2013, p.49, grifo meu).

Em seus estudos sobre a gênese das disciplinas escolares, Ivor F. Goodson (1993) conjectura que o currículo é construído dentro de um jogo coletivo de tradições, crenças e convicções de certo grupo de atores sociais, e tem, portanto, um caráter histórico. Além disso, as disciplinas são resultado das lutas por espaço, por *status* e por recursos. Acerca das hipóteses de Goodson, afirma Macedo (2013, p. 50):

A primeira diz respeito ao caráter não monolítico das disciplinas escolares. Elas são, ao contrário, amálgamas cambiantes de subgrupos e tradições. Com essa hipótese, Goodson está apontando para o caráter histórico da seleção de disciplinas que compõem o currículo, um currículo entendido como construção, mais ou menos coletiva, de um grupo de atores sociais que nele joga as suas crenças, as suas convicções e o seu trabalho. A segunda hipótese vem complementar essa primeira, apontando alguns determinantes que precisam ser considerados ao estudar a consolidação das disciplinas no currículo escolar: a interpretação dos debates curriculares relativos às disciplinas curriculares precisa considerar as lutas por espaço, *status* e recursos. Goodson está argumentando que a gênese e a permanência de uma disciplina no currículo são um processo de seleção e de organização do conhecimento escolar para o qual convergem fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, rituais, interesses de hegemonia e de controle, conflitos culturais e questões pessoais.

Se começarmos a “olhar para a disciplina como um bloco num mosaico cuidadosamente construído” (GOODSON, 1997, p. 31), podemos intuir que o mosaico, isto é, o currículo é um campo onde divergem forças, onde há disputas e conflitos.

Ancorado no raciocínio de Goodson (1997), pode-se entender que o currículo é um mosaico, mas um mosaico delimitado. Se a disciplina é um bloco nesse mosaico, implica nesse raciocínio que se se quiser adicionar mais blocos, haverá que se remover outros. Mas a adição e remoção de blocos (disciplinas) não se dá de forma pacífica. Não ocorre também de forma puramente técnica. A adição ou remoção de disciplinas em um currículo sempre ocorre em um cenário que envolve questões políticas, econômicas e sociais.

Falando sobre o fato de o currículo nunca ser neutro, mas sim uma construção que se dá em meio a tensões e conflitos, que envolve política e economia, Apple (2013, p.71, grifos do autor), expressa o seguinte:

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma *tradição seletiva*, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo.

Alterações no currículo implicam questões orçamentárias, questões administrativas, habilitação de docentes, e tantos outros assuntos que ocorrem tanto no âmbito macro – Governos, Secretarias de Educação, Sindicatos, etc. – como no micro – A escola, a sala de aula, etc. Sempre que se amplia a carga horária de uma disciplina, por exemplo, conseqüentemente, diminui-se de outra. Mas que critérios devem ser obedecidos para que inclua ou exclua uma disciplina do currículo, para que se amplie ou reduza sua carga horária? Talvez uma resposta possível nasça aqui em forma de questionamento: a quem interessa a construção ou a alteração do currículo? Porque a história tem apontado que o conhecimento selecionado para constituir o currículo não é aquele considerado de fato o mais significativo – selecionado com base em questões puramente educacionais –, mas é aquele que agrada mais aos interesses de quem detém o poder político, econômico e – embora pareça redundante – ideológico. Acerca disso, Apple (2013, p.49-50, grifo meu), ao retomar uma questão feita por Spencer, declara:

Spencer não estava errado quando lembrou aos educadores que uma das perguntas mais fundamentais que nos deveríamos fazer sobre o processo de escolarização é: **“Que tipo de conhecimento vale mais?”**. Embora pareça, a pergunta não é nada simples, pois os conflitos acerca do que deve ser ensinado são agudos e profundos. Não se trata “apenas” de uma questão educacional, mas de uma questão intrinsecamente ideológica e política. Quer reconheçamos ou não, o currículo e as questões educacionais mais genéricas sempre estiveram atrelados à história dos conflitos de classe, raça, sexo e religião [...] Por essa razão, uma maneira mais precisa de formular a pergunta, de forma a ressaltar a natureza profundamente política do debate educacional, seria: **“O conhecimento de quem vale mais?”**. Que essa não é simplesmente uma questão acadêmica fica bastante claro ao se notar que os ataques da direita às escolas, o clamor pela censura e as controvérsias acerca dos valores que estão e que não estão sendo ensinados, acabaram por transformar o currículo em uma espécie de bola de futebol política. Quando a isso se acrescenta a imensa pressão, exercida sobre o sistema educacional em muitos países, para que as metas das empresas e das indústrias se tornem os objetivos principais, senão os únicos objetivos da formação escolar, então a questão ganha ainda maior relevância.

A comparação do currículo a uma “bola de futebol política” demonstra com clareza que a questão acerca do conhecimento que deve ser ensinado nas escolas é um jogo no qual as forças políticas, econômicas e ideológicas pesam muito. Os conflitos de classe, raça, sexo e religião são fatores que definem as “regras do jogo”. A classe social detentora dos poderes políticos e econômicos realizam os ajustes curriculares que melhor atendam às suas expectativas, tais como tornar prioridade as metas do empresariado, fortalecer a moral da religião predominante (em outras palavras, a religião que detém mais poder; a religião que tenha

representantes no Congresso Nacional etc.), ratificar os privilégios de determinadas etnias em detrimento de outras, preservar as regalias de um gênero sexual em relação ao outro. A questão educacional fundamental apontada por Spencer (“Que tipo de conhecimento vale mais?”) nem chega a ser escalada para a “partida de futebol política”, pois o que realmente conta nesse jogo é a reformulação feita por Apple (“O conhecimento de quem vale mais?”).

É no acontecer desse jogo político-econômico-ideológico que a seletividade de cada disciplina que irá compor o currículo se faz, sucedendo em meio a convergências e divergências de forças, disputas e conflitos. A construção, reconstrução e reforma do currículo precisa, portanto, ser entendida a partir das relações entre esses elementos, uma vez que

No es exagerado afirmar que no podemos comprender la construcción y la reconstrucción de los currículos de las escuelas y universidades públicas, si no entendemos su estrecha relación con estas corrientes y contracorrientes sociales más amplias²² (BEYER e LISTON, 1996, p.9).

As forças que agem sobre o currículo, num jogo de constante disputa, interferem a partir de conflitos que estão muito além do campo curricular. Para não deixar sem exemplos: o ano de 2014 ficou marcado por uma acirrada disputa político-partidária e, nela, até as falas mais contraditórias foram testemunhadas na grande mídia, como na entrevista feita pelo telejornal *Bom Dia Brasil*, da *TV Globo*, edição de 22 de setembro de 2014, com a então candidata pelo Partido dos Trabalhadores (PT) Dilma Rousseff, na qual ela mencionou a necessidade, à época, de reformar o Ensino Médio, mas que causou insegurança aos apoiadores das disciplinas Filosofia e Sociologia, pois afirmou que essas disciplinas sobrecarregavam o currículo:

Ana Paula Araújo: OK, candidata. Vamos falar um pouquinho de educação agora que a senhora mencionou alguns programas do governo.

Dilma Rousseff: Vamos.

Ana Paula Araújo: [...]A gente tem o Ideb, que é um termômetro da educação básica, mostrando aí uma piora generalizada no ensino médio, ensino fundamental estagnado. [...] É um quadro de crise também na educação com esses péssimos números, depois de 12 anos do governo do PT, três mandatos. A minha pergunta é: não é muito tempo para esses resultados tão ruins numa área que é, talvez, a mais importante?

Dilma Rousseff: Olha lá, os dois anos, os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio, de fato, não estão bons. Nós não conseguimos entrar na meta. Nos últimos anos do ensino fundamental, nos aproximamos. No ensino médio, não nos aproximamos. Nós temos esse diagnóstico do ensino médio. Tanto é assim que criamos o Pronatec. O Pronatec tem duas partes, uma parte é ensino técnico. Por que criar um ensino técnico? Porque **o jovem do ensino médio, ele não pode ficar com 12 matérias, incluindo nas 12 matérias, filosofia e sociologia. Não tenho nada contra filosofia e sociologia, mas um currículo com 12 matérias não atrai um jovem.** Então, nós temos que primeiro ter uma reforma nos currículos e isso não é

²² Não é exagerado afirmar que não podemos compreender a construção e a reconstrução de currículos de escolas e universidades públicas se não entendermos sua estreita relação com estas correntes e contracorrentes sociais mais amplas. (Tradução livre minha)

algo trivial. O governo não faz isso por decreto, porque tem todos os entes federados envolvidos (BOMDIABRASIL, 22/09/2015, informação verbal, grifo meu).

Por que essa é uma fala contraditória? Porque foi justamente em um dos governos do PT, no Governo Lula, que a Filosofia foi estabelecida no núcleo comum do currículo. O que se depreende da fala da então candidata petista é que existem disciplinas, uma delas a Filosofia, que não servem para outra coisa senão para “inchar” o currículo, tornando-o desestimulante para o jovem.

Por ter contraído uma repercussão negativa, o PT publicou um esclarecimento em seu portal de campanha na Internet sobre o comentário de Dilma Rousseff:

Dilma explicou aos jornalistas Chico Pinheiro, Miriam Leitão e Ana Paula Araújo que o jovem do ensino médio não pode ter um currículo com 12 matérias. Nessa declaração, a presidente foi mal interpretada por ter citado as matérias de filosofia e sociologia, mas ela explicou “Não tenho nada contra filosofia e sociologia, mas um currículo com 12 matérias não atrai os jovens. Então, nós temos que fazer uma reforma”. Pela declaração de Dilma, fica claro que a presidenta não propõe tirar as matérias do currículo e sim fazer uma reforma estruturada e pensada para que a grade escolar se torne mais atrativa aos jovens brasileiros. Dilma ainda declara que essa reforma “não é trivial” e, por isso, não será feita por meio de decreto presidencial, afinal tem que se respeitar todos os entes federados envolvidos (MUDAMAI, 25/09/2014, p.1).

O Ensino Médio já tinha questões pendentes mesmo antes de a Filosofia ser incluída em seu currículo como uma disciplina obrigatória. A simples retirada de algumas disciplinas do currículo não se constituía solução para a histórica crise do Ensino Médio – um nível de ensino que só se expandiu no final do século XX e que ainda não conseguiu se universalizar. O caso aqui descrito denota que a Filosofia ganha ou perde lugar se o jogo de forças, disputas e conflitos assim determinar.

Mais um exemplo: no Estado de São Paulo, no início do ano de 2008, a Filosofia, que ainda não era obrigatória nessa Unidade da Federação, mas aparecia na parte diversificada, foi retirada do currículo pelo então governador José Serra, levando o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP) a recorrer juridicamente para manter a disciplina (ao lado dela, a Sociologia) no currículo:

Professores da rede estadual de ensino de São Paulo temem perder o emprego com a decisão do governo José Serra em eliminar das grades curriculares do Ensino Médio as disciplinas de sociologia e filosofia. Segundo a secretária regional da Apeoesp (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo), Cecília Helena Augusto, cerca de 2 mil professores estarão desempregados. “O que estão fazendo é um descaso com a educação, porque essas matérias, que levam questionamentos em classe, são importantes”. Em São Paulo, o presidente da Apeoesp, Carlos Ramiro de Castro, disse que a entidade recebeu a notícia em dezembro e entrou na Justiça com o pedido de uma liminar, para que as disciplinas fizessem parte do Ensino Médio das escolas da rede. Segundo Cecília, a Apeoesp foi informada ontem que a liminar foi

indeferida, pela Vara da Fazenda Pública. “Agora teremos que recorrer em Brasília e isso pode demorar, não sabemos quanto tempo”, disse a sindicalista, indignada (RADIOCIRANDEIRA, 2014)²³.

Anos depois, em 2011, com um novo momento político em vigência, a Filosofia, então obrigatória, teve sua carga horária ampliada no Estado de São Paulo pela Resolução SE nº 81/2011, passando a ter duas aulas semanais em cada uma das três séries do Ensino Médio, com exceção da primeira série noturna, que ficou com apenas uma aula semanal. Antes disso, a primeira série tinha duas aulas de filosofia, enquanto as segunda e terceira séries, uma aula semanal:

| Quadro 1: Alteração da carga horária de Filosofia no Estado de São Paulo | | | | | | | |
|--|-------------------------------|----|----|------------------|----|----|--|
| | Séries/nº de aulas por semana | | | | | | O que muda |
| | 2009 - 2011 | | | A partir de 2012 | | | |
| | 1º | 2º | 3º | 1º | 2º | 3º | |
| Filosofia (matutino) | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | Amplia uma aula/semana nos dois últimos anos |
| Filosofia (noturno) | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | Diminui uma aula/semana no 1º ano, mas amplia nos dois últimos |

FONTES: Portal Observatório da Educação, 2012 | Resolução SE nº 81/2011 | Anexos V e VI

Com a obrigatoriedade da Filosofia estabelecida no currículo médio, a SEE/SP entende seu retorno como o reconhecimento de sua importância na formação do jovem educando porque promove reflexões para compreensão das relações histórico-sociais enquanto o insere no mundo subjetivo das representações simbólicas (SÃO PAULO, 2012). Será que a Filosofia se tornou importante para a aprendizagem do jovem estudante somente depois de sua obrigatoriedade? Por que o discurso oficial da administração paulista em relação à Filosofia mudou? Por que ela ganhou mais espaço na carga horária do ensino médio paulista? A que parte da elite interessava essa mudança? Certamente que naquele momento de nossa história educacional, convinha defender o ensino da Filosofia, convinha dizer que ela é importante para promover reflexões e senso crítico ao aluno da SEE/SP e que, portanto, ela era imprescindível como disciplina do currículo oficial.

²³ Disponível em <https://radiocirandeira.wordpress.com/2014/03/20/ensino-medio-no-estado-de-sao-paulo-sem-sociologia-nem-filosofia>. Acesso em 1 maio 2018.

A academia também influencia e, em certa medida, determina o que será lecionado no Ensino Médio. Desta maneira, se a Filosofia é incluída nas provas do vestibular, se ela é “cobrada” como conhecimento necessário para este ou para aquele curso superior, espera-se que os candidatos a uma vaga nesses respectivos cursos leiam os textos de Filosofia, nesse sentido, espera-se que os textos indicados para a prova do vestibular sejam adicionados, pelas escolas e/ou pelas redes de ensino, no currículo da disciplina Filosofia no Ensino Médio.

Desde o ano de 2009, o ENEM protagoniza como o principal mecanismo para acesso ao ensino superior no Brasil. Determinado segundo Matrizes de Referência²⁴ em quatro áreas do conhecimento, o exame inclui a Filosofia na área *Ciências Humanas e suas tecnologias*. Posto isto, interessa que o conteúdo de Filosofia que o aluno irá estudar no Ensino Médio seja convergente com o que será preceituado no ENEM. Isso mostra que o currículo é definido longe da realidade da escola, atendendo a uma lógica que designa o conhecimento que é tido como válido e o que é desprezível segundo os preceitos que interessam aos intelectuais da academia. Segundo Sacristán (2000, p. 39), “ainda se pode observar, na realidade das práticas escolares, a força do academicismo, principalmente no nível secundário”. Os valores culturais defendidos no currículo não são os necessários para a aprendizagem dos estudantes, mas são aqueles considerados saberes cultos, saberes valiosos, que devem ser “transmitidos” para todos, mas que na realidade servirá apenas para um pequeno grupo ter acesso ao ensino superior.

Se observado historicamente, o currículo do ensino secundário/médio brasileiro, com suas disciplinas e conteúdos, assumiu ininterruptamente o caráter propedêutico, organizando-se com base nos conteúdos que são exigidos nos vestibulares, mantendo um padrão elitizado, imposto a todos os estudantes secundaristas, mesmo àqueles que não têm pretensão realizar um curso universitário. Isso porque, de um modo geral, a História nos mostra que, no Brasil e em diversos países do mundo, as universidades foram e são ocupadas por estudantes de uma elite que detém o poder cultural, social e econômico. A universidade tem sido, portanto, um organismo que legitima e amplia a posição social e o poder das camadas mais elevadas da sociedade. O acesso ao ensino superior para estudantes de baixa renda e grupos sociais mais excluídos somente se tornou possível, no Brasil, a partir das políticas públicas e afirmativas dos governos PT, isto é, a partir dos anos 2000 em diante.

²⁴ As Matrizes de Referência do Enem indicam quais habilidades são avaliadas no Exame. É a partir delas que são elaborados os itens (questões) das provas (INEP. **Perguntas Frequentes**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/perguntas-frequentes>. Acessado em Abril de 2018).

A lógica curricular do Ensino Médio, decidida pelo academicismo, mostra uma das dificuldades que a Filosofia encontra para se legitimar como disciplina nesse nível da escolarização, uma vez que o conhecimento tido como legítimo, válido, é aquele que serve de alicerce para acesso à universidade. Logo, para que a Filosofia tenha um lugar fixado no currículo médio é imprescindível que ela esteja inscrita no rol de conhecimentos que serão colocados nas provas de seleção para o ensino superior (vestibulares, ENEM etc).

Além de selecionar, organizar e normalizar os conhecimentos que serão ensinados (disciplinas, conteúdos etc.), a academia pauta a transposição didática²⁵ para o Ensino Médio, estendendo sua influência na formação dos professores, entre eles, os de Filosofia.

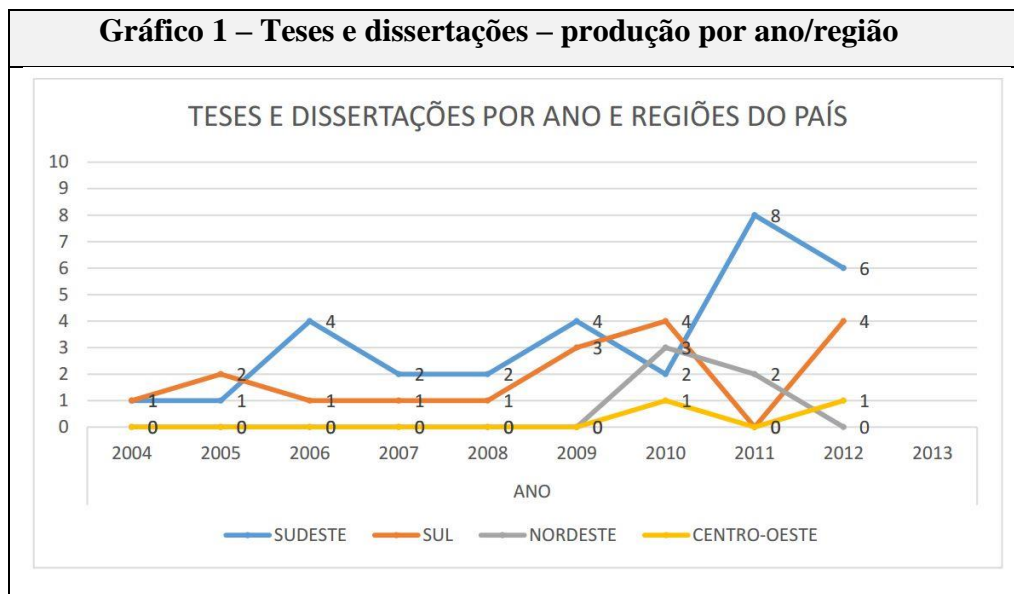
As decisões a respeito do que ensinar, do como ensinar e do para que ensinar envolve prioridades sociopolíticas e econômicas, por isso é fonte de inúmeros conflitos, pois envolve interesses. A inserção da Filosofia no currículo do Ensino Médio é o resultado dessas disputas. Sua efetiva presença na matriz curricular gera outros conflitos, pois envolve também a disputas por outros interesses. Por isso não é de qualquer Filosofia que está se falando no Ensino Médio. Ela não é a-histórica, ou transcendente, sem sujeitos, ou neutra (MENDES, 2008, p.70-71).

Por isso, a Filosofia e seu ensino, para serem legitimados no currículo do Ensino Médio, dependem de decisões acadêmicas – decisões que estão impregnadas de questões sociopolíticas e econômicas – não apenas em relação aos saberes que serão ensinados, mas também ao modo como será ensinado e para quem será ensinado. Isso interfere diretamente na formação do professor, que é uma figura de suma importância no processo da transposição didática.

A academia pode interferir também por meio de pesquisas que são realizadas com vistas a legitimar um ou outro ponto de vista político, econômico ou ideológico. Uma pesquisa acadêmica não é um processo neutro, livre de interesses individuais ou de grupos. Ela pode desenvolver, colaborar, reproduzir, refutar, atualizar, detalhar, ampliar algum conhecimento em relação a um fato ou uma teoria, confirmando ou negando resultados de investigações anteriores ou produzindo novas informações.

²⁵ Um conteúdo do saber que foi designado como saber a ensinar sofre a partir daí, um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto para ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O trabalho que transforma um objeto do saber a ensinar em objeto de ensino é denominado de transposição didática” (Chevallard, 2001, p. 20).

Desde que a Filosofia voltou a constituir o currículo do Ensino Médio de modo obrigatório, houve um crescimento significativo da produção de dissertações e teses sobre sua presença no currículo médio, como se pode constatar no gráfico a seguir²⁶:



FONTE: Ponce; Mineiro (2015, p. 88)

A intensidade de produção acadêmica acerca da Filosofia e seu ensino no nível médio, contudo, não significa que todas as pesquisas corroboram ou ratificam seu lugar no currículo. O Jornal Folha de São Paulo publicou, em abril de 2018, pesquisa realizada por economistas da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) que aponta queda no rendimento dos estudantes de Ensino Médio em matemática por decorrência da inclusão de Filosofia e Sociologia como disciplinas obrigatórias nesse nível de ensino. Segundo a Folha de São Paulo (2018)²⁷,

A inclusão de filosofia e sociologia como disciplinas obrigatórias no ensino médio em 2009 prejudicou a aprendizagem de matemática dos jovens brasileiros, principalmente os de baixa renda [...] esses declínios foram verificados nas provas do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) de 2012, três anos após aprovação de lei que estabeleceu que filosofia e sociologia deveriam ser ensinadas ao longo de todo o ensino médio obrigatoriamente.

De acordo com os pesquisadores, referindo-se aos efeitos da inserção das disciplinas Filosofia e Sociologia como obrigatórias no ensino médio, houve um grande impacto negativo

²⁶ “O levantamento da produção acadêmica sobre o tema do ensino de filosofia no ensino médio, em teses de doutorado e em dissertações de mestrado, foi feito por meio do Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)” (PONCE; MINEIRO, 2016, p. 83).

²⁷ Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/04/filosofia-e-sociologia-obrigatorias-derrubam-notas-em-matematica.shtml>. Acesso em 3 maio 2018.

no desempenho dos alunos em matemática, de acordo com dados obtidos do Enem 2012 e comparados aos do Enem 2009. Segundo eles,

É possível ver que os efeitos da política são negativos em todas as áreas de conhecimento avaliadas por meio do Enem – embora não significativo para duas delas –, sendo o maior impacto na área de matemática. Estima-se que ter sido potencialmente afetado pela política reduza, em média, a nota dos indivíduos em 5,61 pontos, o que representa uma piora de aproximadamente 1,1% na nota média obtida pelos indivíduos contemplados na amostra (521,83 pontos). Outra forma de leitura deste resultado é dizer que a variação de um desvio-padrão no tratamento está associada a uma piora na nota de matemática do aluno em 2,8 pontos, o que equivale a cerca de 2,4% do desvio-padrão da distribuição de notas em matemática [...] Claramente, dada a limitação da carga horária prevista para a realização do curso de ensino médio no Brasil, a inserção de uma determinada disciplina se reflete em redução no espaço dedicado ao ensino das demais. A obrigatoriedade de inclusão das disciplinas de filosofia e sociologia no ensino médio, embora possa ter efeitos positivos em algumas áreas do conhecimento, dependendo da região e das condições da família do indivíduo e/ou do município no qual o mesmo reside, impacta negativamente sobre seu desempenho na área quantitativa (NIQUITO; SACHSIDA, 2018, p.22,33-34).

É importante considerar que vários Estados já ofereciam as disciplinas Filosofia e Sociologia no Ensino Médio antes da Lei 11.684/2008 entrar em vigor, então não se pode afirmar que os alunos não tiveram essas aulas e, portanto, que não foram afetados pela inserção delas no Enem de 2009, que, inclusive, traz questões dessas disciplinas²⁸. Mas, se se alegar que a maioria das escolas não ofertavam as disciplinas até 2009 e por isso os alunos teriam tido melhor rendimento que nos anos posteriores, não se pode justificar a queda da nota em matemática no ano seguinte, isto é, em 2010, pois a própria pesquisa afirma que somente 48,5% das escolas ofereciam as disciplinas naquele ano (NIQUITO; SACHSIDA, 2018, p.11).

A constatação de que a inserção de uma nova disciplina irá reduzir a carga horária das demais não necessita, sequer, de pesquisa, uma vez que a carga horária semanal do Ensino Médio é limitada a trinta aulas no período diurno e vinte e cinco no noturno. Mas a associação do rendimento em uma disciplina (matemática) estar em função da existência de outras (filosofia, sociologia) é, demasiado, inabitual.

A notícia do jornal Folha de São Paulo acerca da pesquisa que aponta os efeitos negativos da inserção das disciplinas Filosofia e Sociologia no Ensino Médio foi publicada no momento em que se delibera a BNCC do Ensino Médio, que definirá que conhecimentos devem compor a parte obrigatória do currículo. Além disso, a notícia se dá num momento em que o país vive um confronto de ideias partidárias muito polarizado. Isso faz com que, mais uma vez, ecoe a questão levantada por Apple: O conhecimento de quem vale mais?

²⁸ Enem 2009. Caderno Azul. Questões 54, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 64.

Com efeito, pode-se perguntar se a pesquisa considerou todas as variáveis possíveis para concluir que a disciplina matemática sofreu prejuízos com o retorno da Filosofia e da Sociologia ao Ensino Médio, pois há aí muitos fatores que não podem nem devem ser desprezados: economia, estrutura das escolas, formação de professores, outras mudanças no currículo além da introdução das disciplinas, as mudanças no ENEM, o número de matrículas etc. etc. Considerando todos esses fatores, e ainda assim, concluindo que, de fato, a Filosofia e a Sociologia são as causas da queda no rendimento em matemática, pode-se ainda interpelar: até que ponto é preferível saber resolver uma *função do segundo grau* ou uma *função logarítmica*²⁹ em prejuízo de conhecer *as relações entre moral e política* ou *os limites entre o público e o privado* ou ainda entender *as teorias do estado e sua relação com a cidadania*³⁰, por exemplo?

O currículo prescrito, logo, será uma adequação do que querem os grupos dominantes, grupos que se mantêm no poder político, econômico, intelectual, que conservam o monopólio das grandes empresas e indústrias, que ditam as regras do sistema educacional e mantêm o *status quo* da estrutura social da qual recebem benefícios elevados enquanto outros grupos são marginalizados. Mas para mascarar seus interesses, alegam que o currículo oficial é estabelecido pensando na “qualidade do ensino”, no “bem comum”, um currículo que é uma coleção de “conhecimentos neutros”, que atende aos anseios da sociedade como um todo, quando na realidade, é um currículo que exclui os menos abastados, que segrega uma classe social da outra, que fortalece uma determinada cultura enquanto assassina legitimamente a outra.

3.2 Um lugar oficial intermitente

Com fundamento no que foi dito nos capítulos anteriores desta dissertação, constata-se que a Filosofia, como disciplina, possui um lugar intermitente no currículo médio brasileiro e, conseqüentemente, no currículo paulista. Segundo Carminati (2010, p. 163), “historicamente, o ensino de filosofia no II grau, sobretudo no século XX, tem oscilado de acordo com os interesses governamentais, ora presente, ora ausente”.

²⁹ Conteúdos de Matemática no Ensino Médio (SEE/SP, 2012, p. 30)

³⁰ Conteúdos de Filosofia no Ensino Médio (SEE/SP, 2012, p. 45)

Esse “lugar intermitente” significa que, conforme as circunstâncias políticas, econômicas e sociais exigiam em cada momento histórico, a Filosofia fazia ou não parte do currículo oficial, ora aparecendo como uma disciplina constituinte do núcleo comum do ensino de nível médio, ora aparecendo como disciplina complementar ou optativa – que era ofertada na parte diversificada do currículo. Embora, em teoria, a Filosofia não tenha sido proibida como disciplina, houve momentos em que ela praticamente deixou de ser lecionada nas escolas públicas, incluindo aí as do Estado de São Paulo que, como mencionado anteriormente, resistiu inúmeras vezes às tentativas de incluir a disciplina como obrigatória no currículo médio quando deputados estaduais e movimentos que a defendiam no núcleo comum do currículo tentaram fazer.

De forma sucinta, é possível acompanhar o lugar da disciplina Filosofia em alguns momentos da sua “intermitência” nos currículos escolares de nível médio com a apresentação do quadro a seguir.

| Quadro 2: O lugar da disciplina Filosofia no ensino secundário/ 2º Grau/ médio (1961-2017) | | | |
|---|---|---|---|
| PERÍODO | SITUAÇÃO | LEI/DOCUMENTO | DESCRIÇÃO |
| 1961-1964 | Lugar permitido. | LDBEN 4.024/1961. | Sem currículo fixo; ensino descentralizado (as escolas podiam optar entre vários currículos). A Filosofia era oferecida como <i>Lógica</i> e como <i>Filosofia</i> , no segundo ciclo do ensino secundário, inclusive no Estado de São Paulo. |
| 1964-1971 | Extinção gradativa do lugar da Filosofia. | Decreto-Lei nº 869/1969, além de outros Decretos, Resoluções e Pareceres. | Redução da carga horária para a Filosofia, substituição por outras disciplinas como a EMC. |

| | | | |
|-----------|--|-------------------|--|
| 1971-1982 | Lugar negado na prática, mas, em teoria, possível. | Lei 5.692/1971. | A EMC se torna obrigatória não havendo “necessidade” da Filosofia. No Estado de São Paulo, ela é elencada na Deliberação 82 (CEESP), que poderia ser ofertada como disciplina optativa, mas não houve oferta em praticamente nenhuma escola, pois ela disputava com mais de quinhentas outras disciplinas optativas. |
| 1982-1996 | Possibilidade de um lugar no currículo. | Lei 7.044/1982. | Com a alteração de dispositivos da Lei 5.692/1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau, a Filosofia poderia ser ofertada na parte diversificada do currículo. No Estado de São Paulo ela aparece em meados de 1980. |
| 1996-2008 | Lugar indefinido. | LDBEN 9.394/1996. | Aparecia como tema transversal ou como disciplina, de acordo como se fazia a interpretação do Art. 36, § 1º, Inciso III. No Estado de São Paulo, ela se torna disciplina na gestão de Chalita como secretário da Educação em 2005. |
| 2008-2017 | Lugar garantido. | Lei 11.684/2008. | A Filosofia se torna disciplina obrigatória nas três séries do Ensino Médio. No Estado de São Paulo, de 2009 a 2011, a |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | | carga horária é de duas aulas na primeira série e uma nas segunda e terceira. A partir de 2012, são duas aulas para cada uma das três séries do Ensino Médio, exceto primeira série noturno (uma aula). |
|--|--|--|---|

FONTE: Elaborado pelo autor com base nos documentos oficiais citados no quadro e ainda Cartolano (1985), Alves (2000 e 2002) e Mendes (2008).

Esse movimento de intermitência tem uma característica peculiar: cada vez que a disciplina Filosofia “desaparece” do currículo escolar médio, ao “reaparecer” ela não ocupa o mesmo lugar de outrora, mas assume um lugar diferente, conforme o momento político, econômico e social lhe confere. Por exemplo, após o fim do regime militar, período em que a Filosofia foi praticamente extinta dos currículos escolares, ela “reapareceu” como disciplina obrigatória em alguns Estados, como foi o caso do Rio de Janeiro na década de 1980, e em outros, como no caso do Estado de São Paulo, também na década de 1980, ela ganhou lugar de disciplina optativa, isto é, que era ofertada na parte diversificada do currículo.

Outro exemplo é o de quando a LDBEN 9.394/1996 entrou em vigor, o lugar da Filosofia, num primeiro momento, ficou indefinido, pois ela tanto podia aparecer diluída em outras disciplinas, uma vez que tudo que a lei magna da educação cobrava era que o jovem educando obtivesse “conhecimentos de filosofia” para exercer a cidadania, sem especificar ao certo de que maneira esses conhecimentos seriam obtidos, como houve casos, é claro, em que a interpretação do texto da lei fez com que a Filosofia fosse ofertada como disciplina obrigatória em pelo menos uma das séries do Ensino Médio de alguns currículos estaduais, o que não ocorreu no Estado de São Paulo, no qual, oficialmente, até dificultou sua oferta – que vinha ocorrendo na parte diversificada do currículo – por meio da Deliberação CEE nº 10/1997 e da Resolução SE nº 7/1998³¹. Esse foi um período em que a Filosofia participou de forma inóxia e imprecisa no currículo médio brasileiro e paulista, pois o texto da LDBEN abria espaço para realizar “ajustes” conforme as necessidades das secretarias de educação uma vez que não definia com precisão como se deveria incluir a Filosofia nos currículos.

Presença inócua porque o discurso da importância da Filosofia não se traduz em uma presença efetiva nos currículos. Por um lado, a necessidade da Filosofia está presente na lei, mas ao analisarmos mais atentamente percebemos que não nos é possível afirmar com precisão como se dá a inclusão da Filosofia no currículo do Ensino

³¹ Conferir páginas 66-69 desta dissertação.

Médio, se como uma disciplina específica, obrigatória, ou se deve ser trabalhada de forma transversal (PEQUIM; TEIXEIRA; MONTERO, 2014, p.67).

Por questões de ordem administrativa e econômica, a transversalidade da Filosofia era a opção mais praticada no Estado de São Paulo. Mesmo quando o CNE determinou às secretarias incluir a Filosofia nos currículos estruturados por disciplinas, o CEE/SP resistiu a implementá-la como disciplina obrigatória até o ano de 2008 quando ela passou a constituir as três séries do Ensino Médio por força da Lei 11.684.

A história de intermitência da disciplina Filosofia não termina com a alteração do Art. 36 da LDBEN 9.394/1996 quando a torna obrigatória por meio da Lei 11.684/2008, pois durante o Governo Temer, foi publicada a Medida Provisória nº 746/2016 para reformulação do Ensino Médio. Enquanto se discutia e tramitava no Congresso a referida MP, o então relator da reforma, o senador Pedro Chaves (PSC-MS) se manifestou em favor da retirada da Filosofia como disciplina do currículo, alegando que ela deveria ser tratada como tema transversal:

O relator da reforma do ensino médio no Congresso, senador Pedro Chaves (PSC-MS), prevê que as escolas não serão obrigadas a ofertar todos os conteúdos e **é a favor da retirada de disciplinas, como Filosofia e Sociologia, da grade obrigatória.** [...] **O relator também se disse favorável à retirada de Filosofia e Sociologia como disciplinas do currículo obrigatório.** “Não sou a favor de que as disciplinas sejam retiradas da grade, mas **que sejam incluídas como conteúdos transversais.**” Ele sugere que Filosofia e Sociologia sejam abordadas nas aulas de História, assim como a disciplina de Artes poderia ser estudada junto com Literatura (O ESTADO DE SÃO PAULO, 2016, grifo meu)³².

O Artigo 36 da LDBEN sofreu novas mudanças com a aprovação da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) e entre essas mudanças está a de que o currículo do Ensino Médio deve ser estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Conforme consta no texto da Lei:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino (BRASIL, 2017, p.1).

Com base no que diz a lei em questão, a composição do currículo – que inclui as áreas de conhecimento e as disciplinas que delas farão parte – será definida pela BNCC e por “itinerários formativos”. Mas o que são esses itinerários formativos? Se se pensar que eles são possibilidades de percursos possíveis que o estudante poderá seguir (“I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias;

³² Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,relator-defende-retirar-materias-como-filosofia-e-sociologia-do-ensino-medio,10000083657>. Acesso em 2 maio 2018.

IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional” [BRASIL, 2017, p.1]), o lugar da Filosofia torna-se novamente não obrigatório, podendo a disciplina fazer parte do itinerário “ciências humanas e sociais aplicadas”³³, ou seja, o caráter intermitente que marcou a história da disciplina Filosofia no Brasil aparece como acontecimento ainda em ato.

3.3 O diálogo como lugar formativo da Filosofia

Entende-se que toda disciplina que faz parte do currículo tem um papel na formação do aluno. Isso porque compreende-se o aluno como um ser humano em formação e que, destarte, necessita de uma formação que seja ou que busque uma integralidade. Supõe-se por formação integral uma formação reflexiva, crítica e criativa (CHAMBISSÉ, 2006, p. 63). Neste sentido, espera-se que o aluno que passa pelo Ensino Médio tenha condições necessárias para pensar e agir com certa liberdade e autonomia, aprendendo a conhecer, a fazer, a conviver e, finalmente, a ser (DELORS, 2010, p. 31). Desse modo, só faz sentido uma disciplina no currículo se esta favorecer o processo formativo de modo a tornar seu ensino significativo para o aluno. À escola, cabe o papel de fornecer ao aluno não apenas conhecimentos científicos, mas conhecimentos que possam prepará-lo para a vida.

A Filosofia entra nesse processo formativo não como um saber entendido como área de um conhecimento pronto, mas como um convite à busca pelo conhecimento, pela sabedoria como sugere sua própria etimologia. Esse convite exige um diálogo que torne possível a troca de conhecimentos entre os atores envolvidos no processo: o professor, o aluno, as disciplinas do currículo, a escola, entre outros. Por essa razão, aponta-se o diálogo como o lugar formativo da Filosofia e que será apresentado a partir daqui.

O diálogo³⁴ é uma abertura para o acontecimento da Filosofia desde suas raízes. Por causa dele que não apenas a Filosofia, mas a cultura ocidental de maneira geral se tornou o que é. Os gregos antigos foram autores e testemunhas da “melhor coisa registrada na história

³³ Assim como ocorreu nos tempos da LDBEN 4.024/1961 (quando uma disciplina optativa era geralmente ofertada com base no quadro de professores que a escola dispunha), é importante considerar que os itinerários formativos serão restritos àquilo que os governos estaduais disponibilizarão em suas respectivas redes de ensino e que, obviamente, estarão vinculados ao quadro docente disponível.

³⁴ O diálogo (do grego: *diálogos*) é a expressão do discurso filosófico, bem como sua forma típica e privilegiada porque não trata de um discurso do filósofo para si mesmo, mas de uma conversa, uma discussão entre pessoas unidas em um interesse comum, que realizam uma busca, num perguntar e responder. Conferir: ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p.285-286.

universal: a descoberta do diálogo” (BORGES, 2009, p.27). Embora seja discutível a afirmação de que a Filosofia tenha nascido na Grécia – e não é objeto deste estudo tal questão –, sabe-se que a Filosofia que chegou até nós, foi caracterizada como grega e que traz consigo a responsabilidade de constituir a origem da cultura ocidental.

É muito provável que a Filosofia tenha surgido primeiro como estilo de vida para depois se desdobrar em teorias criteriosas sobre a investigação do ser (produzindo conhecimentos sobre física, biologia, ética, política, linguagem etc.). A Filosofia estava, então, entrelaçada à própria vida dos filósofos, ela era algo vivo que se manifestava em forma de diálogo no espaço público entre cidadãos, homens livres e iguais³⁵.

Sócrates, que é um dos grandes nomes da Filosofia, é um filósofo do diálogo. Ele se dedicava a conversar com todos, sobre qualquer coisa e em qualquer lugar. Por meio do diálogo, Sócrates construía sua filosofia em busca da verdade ao lado de seus discípulos e concidadãos. Todos os seus ensinamentos se erigiam no solo fértil do diálogo. Na busca de compreender a si mesmo (máxima perseguida por Sócrates), cada interlocutor devia, antes, encontrar o outro, e o meio para isso era manifestamente o diálogo. Nesse caminho em direção ao outro, mas em busca da compreensão de si, há partilha de conhecimentos, divisão das dificuldades, convergências e divergências até que os participantes do diálogo possam realizar o propósito final pretendido pelo professor Sócrates: dar à luz ideias. O objetivo dos diálogos socráticos não era o de anunciar uma verdade preestabelecida, mas o de abrir um novo caminho, uma nova perspectiva que levasse à descoberta de si mesmo. Por isso, há uma necessidade ímpar de estabelecer uma relação dialógica entre o professor, seus alunos, os autores estudados e a própria história do objeto de estudo, de maneira especial numa aula de Filosofia, para que não ocorra tão somente uma diminuta apresentação dos conteúdos da disciplina, pois, caso contrário, não se poderá chamar Filosofia, mas outra coisa qualquer na qual alguém assume a posição de palestrante e os outros assumem a posição de meros ouvintes ou espectadores.

Um professor que apenas reproduza, que apenas diga de novo aquilo que já foi dito não é, de fato, um professor de filosofia; o professor de filosofia é aquele que dialoga com os filósofos, com a história da filosofia e, claro, com os alunos, fazendo da aula de filosofia algo essencialmente produtivo (GALLO; KOHAN, 2000, p. 182).

É preciso em Filosofia, filosofar. Ela não pode ser simplesmente “transmitida”, ela tem de ser um produto em construção na medida em que se dialoga com os filósofos e com sua

³⁵ "A natureza do cidadão emerge com clareza dessas considerações: quem tem a possibilidade de participar do poder deliberativo e judiciário é chamado, então, de cidadão dessa *pólis*" (Aristóteles, Política, III, 1275b17-20).

história. Esse diálogo deve se caracterizar como uma atitude ativa entre os sujeitos que dele participam.

O diálogo tem uma força pedagógica invejável na medida em que não apenas o mestre deixa de ser aquele que sabe e que, portanto, deve ser ouvido, mas porque o aluno deixa de ser um ouvinte, tornando-se um interlocutor. Por meio do diálogo, o professor não precisa se preocupar em fornecer respostas acabadas, fruto da investigação de pensadores distantes da sala de aula, mas monta com seus alunos um cenário para que a investigação aconteça, intervindo pedagogicamente por meio de seus conhecimentos e experiência de vida, definindo as regras da “conversa”, garantindo voz a todos os participantes. Assim, a força pedagógica do diálogo em sala de aula poderá atingir um horizonte ainda maior: a vida em sociedade.

A obra platônica, portanto, desponta nesse horizonte como a grande mestra da filosofia como vida em diálogo. A presença de referências, nela, continua a ser a sabedoria popular, o mundo das crenças religiosas, a poesia, a política. Isso a torna efetivamente o espelho de um diálogo, maior e mais profundo do que aquele travado pelas próprias personagens, entre a filosofia e sua cultura (CORNELLI, 2010, p. 54).

O processo do filosofar é algo abrangente, metódico, rigoroso, criterioso, crítico e, obviamente, reflexivo, mas começa com uma atitude simples: a de perguntar. Qualquer pergunta pode iniciar um diálogo, mas em Filosofia as perguntas que são levantadas não são perguntas quaisquer, são aquelas que fazem parte do interesse de todo ser humano, são as questões fundamentais pelas quais todos nós, mais cedo ou mais tarde, nos interessamos. Essas questões fazem com que a reflexão filosófica se apresente como uma necessidade da vida do ser humano e, por isso, deve fazer parte do seu processo formativo, ou seja, deve a Filosofia se fazer presente na escola, o lugar formal da instrução.

3.3.1 Diálogo com os textos

Segundo a história da Filosofia nos mostra, Sócrates não deixou nada escrito, nenhuma obra. Mas Platão, seu discípulo, e considerado um dos maiores filósofos de todos os tempos, deixou obra escrita que se caracteriza, sobretudo, pela sua forma, isto é, seu estilo literário: o diálogo. “É fato que Platão concebe o diálogo como o lugar da filosofia em construção, e não confia ao monólogo do tratado seu pensamento” (CORNELLI, 2010, p. 52). Em Platão, o diálogo se mostra como o lugar ideal – fazendo uma alusão à própria filosofia platônica das ideias – do filósofo e do fazer filosófico.

Mas o diálogo não deve ser apenas o estilo literário da obra, ele deve acontecer durante sua leitura – um diálogo entre leitor e obra, um diálogo vivo que dê significado à leitura, que faça dela uma ação produtiva, construtiva e, sobretudo filosófica.

Ao realizar a leitura de um texto filosófico ou não, é possível estabelecer um diálogo com ele. O leitor pode perguntar ao texto o que ele tem a lhe dizer, o que o autor pretendia ao tê-lo escrito, que conhecimento ele pode lhe proporcionar e para que tal conhecimento. Um texto só terá vida se o leitor conseguir com ele estabelecer essa relação dialógica, o conhecimento que está no texto precisa se conectar ao conhecimento do leitor e vice-versa, pois só assim fará sentido a leitura, que será uma leitura viva e eficaz.

Um texto não terá atingido seu objetivo se não suscitar o diálogo, se não fomentar um questionamento durante ou após sua leitura, essa é sua fluidez, sua verdadeira natureza. Sem isso, ele será somente palavra estática, petrificada, morta e sem nenhuma finalidade.

Quando o leitor for um aluno do Ensino Médio paulista, o diálogo com o texto terá melhor fluência se o educando possuir as competências e habilidades esperadas para o nível de ensino no qual ele se encontra.

De acordo com o Currículo paulista,

Tais competências e habilidades podem ser consideradas em uma perspectiva geral, isto é, no que têm de comum com as disciplinas e tarefas escolares ou no que têm de específico. Competências, nesse sentido, caracterizam modos de ser, de raciocinar e de interagir, que podem ser apreendidos das ações e das tomadas de decisão em contextos de problemas, de tarefas ou de atividades (SÃO PAULO[Estado], 2010, p.12).

O currículo oficial paulista é centrado, de maneira geral, nas competências leitora e escritora que são, portanto, objetivo de todas as séries/anos e de todas disciplinas que constituem o currículo. Essas competências estão fundamentalmente associadas ao contato com o texto escrito, à sua compreensão e à reflexão que este poderá proporcionar e que será proveitosa para além dos limites da escola.

Além do domínio da textualidade propriamente dita, o aluno vai construindo, ao longo do ensino-aprendizagem, um repertório cultural específico relacionado às diferentes áreas do conhecimento que usam a palavra escrita para o registro de ideias, de experiências, de conceitos, de sínteses etc. O texto é o foco principal do processo de ensino-aprendizagem. Considera-se **texto** qualquer sequência falada ou escrita que constitua um todo unificado e coerente dentro de uma determinada situação discursiva. Assim, o que define um texto não é a extensão dessa sequência, mas o fato de ela configurar-se como uma unidade de sentido associada a uma situação de comunicação. Nessa perspectiva, o texto só existe como tal quando atualizado em uma situação que envolve, necessariamente, quem o produz e quem o interpreta (SÃO PAULO[Estado], 2010, p.16, grifo do autor).

Um texto poderá ou não refletir às expectativas do leitor, mas só poderá realizar um diálogo na medida em que se tornar compreensível, na medida em que o leitor for capaz de dominar minimamente a linguagem utilizada pelo texto.

As OCNEM organizam as competências e habilidades para a disciplina Filosofia em três grupos: 1) Representação e comunicação; 2) Investigação e compreensão; 3) Contextualização sociocultural. O primeiro deles estabelece as competências e habilidade que se espera que o estudante do Ensino Médio desenvolva, na disciplina Filosofia, em relação à leitura e escrita de textos. São elas:

- ler textos filosóficos de modo significativo;
- ler de modo filosófico textos de diferentes estruturas e registros;
- elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo;
- debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição em face de argumentos mais consistentes (BRASIL, 2006, 33).

A leitura de um texto filosófico, para que seja significativa, pressupõe retomar o pensamento vivo de um filósofo, investigando e problematizando o texto, o que sugere sua assimilação de forma metódica. Espera-se, assim, que se realize uma leitura analítica do texto filosófico.

Um texto jornalístico ou um poema podem não ser de cunho filosófico, mas podem receber uma abordagem filosófica já que o “olhar filosófico”, o “estranhamento do mundo” pode ser realizado a partir do cotidiano, a partir, portanto, de textos que não sejam considerados filosóficos, mas que podem ser lidos de “modo filosófico”, dialógico.

A produção pessoal do próprio texto ajuda o aluno no seu processo rumo à autonomia e o ensino da Filosofia pode auxiliar de maneira enriquecedora essa competência. A dissertação filosófica é um tipo de texto proposto ao aluno do Ensino Médio, mas que exige certa familiaridade com alguns conceitos filosóficos e um mínimo de hábito com a escrita.

O diálogo é uma atividade de reconhecimento do outro que se realiza na troca de ideias, oportunizando a organização do pensamento, a reformulação de convicções e o reconhecimento de melhores argumentos. O diálogo proporciona ao aluno uma experiência de fortalecimento e enriquecimento do conhecimento.

No entanto, para que as competências e habilidades estabelecidas nesse e nos outros dois grupos, pelas OCNEM, possam ser desenvolvidas na disciplina Filosofia, é importante que o aluno do Ensino Médio domine, ao menos em sua maior parte, as competências e habilidades do Ensino Fundamental. Mas os alunos, muitas vezes, chegam ao Ensino Médio sem entender

a leitura de um texto básico, de informação explícita, o que irá dificultar sobremaneira a leitura e compreensão de um texto filosófico.

Sabemos todos que o texto filosófico apresenta grande dificuldade para ser trabalhado no nível médio. Para começar, as deficiências culturais e linguísticas dos estudantes, especialmente os menos privilegiados socialmente, são de tal ordem que muitas vezes eles sequer sabem ler, ou melhor, não compreendem aquilo que leem. Nesse caso, como esperar que sejam capazes de enfrentar os obstáculos inerentes ao texto filosófico? (RODRIGO, 2013, p. 72).

Reside aí um desafio para o professor de Filosofia: como criar condições para desenvolver a leitura de um texto filosófico de modo que o aluno possa dialogar com ele? Seria uma alternativa a seleção de pequenos trechos atrelada a uma leitura compartilhada em sala de aula?

Uma coisa é indispensável na proposta aqui defendida: o texto. Sua seleção poderá ser feita na íntegra ou em parte, desde que seja adequada às condições do estudante que o professor, com o passar do tempo, durante suas aulas, irá diagnosticar. As estratégias metodológicas para trabalhar um texto filosófico dependerão em grande medida da convivência entre o professor e seus alunos. Não existe uma fórmula universal para isso, a solução tem de ser construída aos poucos, com paciência e de maneira comprometida.

No Estado de São Paulo, os *Cadernos do Professor e do Aluno*³⁶ da disciplina Filosofia trazem fragmentos de textos filosóficos e não filosóficos para as três séries do Ensino Médio. O Currículo paulista reconhece a importância do trabalho com textos nas aulas de Filosofia entendendo como de suma importância a reflexão que eles podem proporcionar ao estudante ao atualizar o pensamento do autor para o seu próprio contexto, para sua experiência de vida, estabelecendo um diálogo vivo que o faça pensar e debater com as ideias do texto, evitando apenas a assimilação inconsciente e mecânica do conhecimento, pois, caso contrário, a aula de Filosofia se torna estéril:

Terá dificuldade o professor que encerrar um filósofo em uma espécie de caixa-preta, tentando isolar seu pensamento, imaginando que a arquitetura do texto, por si só, poderá levar a qualquer forma de compreensão ou reflexão. É insuficiente considerar a hipótese de que o educando terá uma boa formação apenas por conseguir compreender as estruturas do pensamento de um filósofo, isolado em um planeta imaginário onde tempo e história não coabitem, pois todas as formas do pensar são tributárias do contexto de sua produção; em suma, são determinadas por sua historicidade. Enfim, trabalhar os textos de um pensador é algo da maior importância. Entretanto, sem a preocupação de fazer pensar o seu leitor contemporâneo, este é um exercício que não se presta aos objetivos do ensino da Filosofia (SÃO PAULO[Estado], 2010, p.118).

³⁶ Materiais desenvolvidos pelo programa São Paulo Faz Escola para o Currículo Oficial paulista.

O Caderno do Professor acrescenta:

Assim, nossos adolescentes podem chegar a uma melhor compreensão dos problemas apresentados pela vida. Sem isso, nenhum filósofo ou conceito filosófico terá sentido para eles. O primeiro conceito filosófico para se trabalhar em sala de aula é a vida das pessoas que ali estão – do professor ao aluno. É claro que, para bem trabalhar essa questão, temos de recorrer aos conhecimentos e às estratégias sugeridas pelos filósofos, encontrados na História da Filosofia e que devem ser utilizados para desenvolver o pensamento crítico, indispensável à promoção da dignidade humana. Que sentido pode ter Karl Marx para quem não associa as ideias desse autor ao cansaço causado pelo excesso de trabalho? Que sentido pode ter Hannah Arendt se não a associarmos às violências que caracterizam – e comprometem – a condição humana? Que sentido tem John Locke quando dissociado da corrupção que nos agride todos os dias? (SÃO PAULO[Estado], 2014a, p.5).

Os textos selecionados para as aulas de Filosofia serão melhor compreendidos se estiveram conectados à própria experiência de vida dos alunos e também do professor. Serão eficientes na medida em que se adotar o diálogo para o fazer filosófico em sala de aula. O Currículo sugere ao professor de Filosofia a realização de suas aulas a partir dessa perspectiva:

Para favorecer essa produção de sentidos, **propõe-se uma abordagem dialógica:** ouvir os alunos e ser ouvido por eles; dialogar com base no que se ouve na sala de aula e se lê nos textos filosóficos; ler com os alunos e promover ou provocar a leitura investigativa; refletir e fazer que eles coloquem suas vidas em meio à discussão filosófica; finalmente, escrever, como forma de expressão dessa reflexão (SÃO PAULO[Estado], 2014a, p.5, grifo meu).

Assim, o lugar formativo da Filosofia se manifesta como diálogo também no contato com os textos, seja por meio da leitura individual, da leitura compartilhada, da discussão e debate de suas ideias, da reflexão que eles possibilitam e da expressão de pontos de vista por meio da escrita (produção textual).

3.3.2 Diálogo com outros saberes

Na escola, a disciplina Filosofia não se fecha – e tão pouco pode fazer ela ou qualquer outra disciplina – em uma espécie de “Gaiola de Faraday”³⁷, ficando isolada do diálogo com os demais saberes que constituem o currículo. Isto porque, mesmo que os professores de Filosofia e das outras disciplinas não desenvolvam projetos e atividades inter/transdisciplinares, a

³⁷ Nome dado ao experimento realizado pelo físico inglês Michael Faraday que cria uma barreira de isolamento em dispositivos elétricos e eletrônicos para não causar interferências em dispositivos próximos a ele. Aqui é feita a alusão à “Gaiola de Faraday” para esclarecer que a Filosofia não se isola, como ocorre com os dispositivos dentro da “gaiola”.

Filosofia liga-se com as outras disciplinas ao levantar questões que se relacionam com várias dimensões da vida humana.

Em Física, Química ou Biologia, por exemplo, a Filosofia participa com a noção de substância, matéria, força, causa, espécie, vida, razão, indução, dedução, hipótese, tese, etc. São noções que fundamentam diversos temas trabalhados nas ciências, possibilitam uma melhor compreensão ao aluno e auxiliam a tarefa pedagógica dos professores dessas disciplinas.

Quando se trata da Matemática, a Filosofia pode contribuir com as ideias de número, extensão, lógica, unidade, multiplicidade, infinito, proposições, entre outras. As próprias histórias da Matemática e da Filosofia mostram o quanto o pensamento filosófico se apresentou como utensílio valioso na produção do conhecimento matemático e reciprocamente, o matemático ao filosófico, evidenciando o quanto esses dois tipos de conhecimento estão intimamente ligados.

Em Língua Portuguesa e Língua Estrangeira as reflexões sobre a linguagem como essência da condição humana, pensamento, discurso, retórica, são indispensáveis para o enriquecimento desses saberes e para a formação do educando.

A Filosofia aborda conceitos sobre o ser humano ter uma dualidade corpo-alma, corporeamente, sobre os cuidados com a saúde do corpo, da psique, sobre o movimento, a linguagem, o equilíbrio, a harmonia, as questões dos valores morais e éticos, entre outros, que se revelam substanciais para a disciplina Educação Física. Sem uma abordagem desses conceitos, a prática da Educação Física se constitui apenas em simples treinamento muscular.

Arte e Filosofia são disciplinas que estabelecem vínculos em diversos aspectos. Elas se complementam mutuamente e são fundamentais para a formação integral do indivíduo como pessoa humana. Considerações sobre a percepção de mundo, por exemplo, aparecem tanto na Filosofia quanto na Arte, que fornecem novas perspectivas acerca do entendimento da realidade, rompendo com a corriqueira percepção de mundo e guiando para uma visão mais apurada e crítica dela.

A área da Filosofia conhecida como *Estética* se compromete com as investigações acerca do que é a Arte e dos objetos da Arte. A percepção, a experiência, o conceito de belo, os juízos sobre a beleza, a ideia de obra de arte, de criação e criatividade, o sublime, etc. são algumas ocupações da Estética. “O que é arte? Qual a relação entre arte e beleza? O que é beleza? Tais perguntas demandam especulação filosófica” (OLIVEIRA, 2017, p.76). Arte e

Filosofia dialogam de maneira rica e se complementam, sendo, ambas, indispensáveis para a formação do caráter questionador do aluno do Ensino Médio.

Teorias sobre o indivíduo, sobre o Estado e sobre a sociedade, por exemplo, e levantadas por filósofos como Rousseau, Locke, Maquiavel, Bentham, Gramsci, entre outros, fazem com que as aulas de História, Geografia e Sociologia estabeleçam uma sólida relação com a Filosofia. Essas disciplinas aparecem no Currículo Oficial paulista como pertencentes a um mesmo grupo chamado *Ciências Humanas* e são tidas como correlatas. É claro que se pode questionar a cientificidade da Filosofia e se ela está adequadamente classificada como uma ciência humana, no entanto, não se entrará nesse debate uma vez que este problema não se constitui um dos objetivos desta dissertação. A correlação, entretanto, entre Filosofia e as demais ciências humanas do Currículo (História, Geografia, Sociologia) permite realçar o diálogo existente entre essas disciplinas.

A SEE/SP argumenta que

Na atualidade, a área de Ciências Humanas compreende conhecimentos produzidos por vários campos de pesquisa – História, Geografia, Filosofia, Sociologia e Psicologia, além de outros, como Política, Antropologia e Economia – que têm por objetivo o estudo dos seres humanos em suas múltiplas relações, fundamentado por meio da articulação entre esses diversos saberes. Portanto, o caráter interdisciplinar desta área corrobora a necessidade de se utilizar o seu acervo de conhecimentos para auxiliar os jovens estudantes a compreender as questões que os afetam, bem como a tomar decisões neste início de século (SÃO PAULO[Estado], 2012, p.25).

Ao estudar História, Geografia e Sociologia em sintonia com a Filosofia, o jovem estudante terá possibilidade de compreender melhor as relações entre culturas diferentes, entre cultura e natureza, avaliar os problemas diversos da sociedade a que pertence, pensar acerca das contradições em que ela encontra.

O retorno da Filosofia ao Ensino Médio deve ser entendido como o reconhecimento de sua importância para ampliar o significado e os objetivos sociais e culturais da educação. Segundo essa perspectiva, a Filosofia permite orientar reflexões para que os alunos compreendam melhor as relações histórico-sociais e, ao mesmo tempo, possam se inserir no universo subjetivo das representações simbólicas, contribuindo também para elevar a educação a um nível político-existencial que supere as meras transmissão e aquisição de conteúdos, feitas de modo mecânico e inconsciente (SÃO PAULO[Estado], 2012, p.25).

Existe, assim, uma relação estrutural entre a Filosofia e as disciplinas do seu grupo que içam as chances de o aluno do Ensino Médio ter uma formação de caráter mais crítico e questionador em direção a uma autonomia intelectual.

O conhecimento filosófico, permeia, por assim dizer, todo o Currículo do Ensino Médio ao dialogar em maior ou menor escala com todas as disciplinas, abrangendo fundamentos lógico-epistemológicos, éticos, políticos, metafísicos, estéticos, históricos.

A mais óbvia razão pela qual filosofia se relaciona com todas as áreas de estudo da educação básica é o fato de existir uma filosofia da linguagem, uma filosofia da arte, uma filosofia das ciências humanas, uma filosofia das ciências naturais e todas as especializações que se podem estabelecer (filosofia da literatura, filosofia da música, filosofia da biologia, filosofia da física, filosofia da tecnologia etc.). A vocação transdisciplinar da filosofia é de tal modo transparente no fazer filosófico que é possível reconhecer fundamentos filosóficos em cada uma dessas áreas, bem como descortinar desdobramentos morais, estéticos e políticos das mesmas (OLIVEIRA, 2017, p. 76-77).

Se o currículo médio está impregnado de base filosófica, será, então, necessária a caracterização da Filosofia como uma disciplina? Sua característica interdisciplinar não torna a manutenção dessa característica dispensável, já que as outras disciplinas levantam problemas filosóficos?

Em contrapeso, o argumento que se apresenta aqui é em favor da manutenção da Filosofia como uma disciplina à parte, pois se os conhecimentos de cada uma das demais disciplinas são apresentadas por especialistas, entende-se que os conhecimentos filosóficos serão melhor assimilados se trabalhados por professores de Filosofia. Além disso, o fazer filosófico requer tempo e espaço para melhor fundamentar os temas da Filosofia sobre os quais os professores das demais disciplinas não poderiam deter-se demoradamente sob pena de comprometer os conteúdos específicos de sua própria disciplina. Sendo assim, suprimir a disciplina Filosofia, consiste em prejuízo ao jovem estudante, pois tiraria dele a oportunidade de ampliar os padrões de sua formação. A Filosofia como disciplina pode intermediar e expandir a compreensão de questões diversas, desde o desmatamento, no diálogo com a Geografia, ao Bóson de Higgs para explicar a constituição da matéria, conversando com a Física, por exemplo.

São muitas as combinações possíveis, permitindo um saudável intercâmbio de ideias, com benefícios para alunos e professores. Desse modo, a Filosofia pode assumir uma de suas principais funções, a de ser uma ferramenta conceitual, produtora de síntese, animando o debate multidisciplinar e elevando os padrões da educação básica (SÃO PAULO[Estado], 2012, p.117).

A disciplina Filosofia oferece, assim, uma mediação valorosa ao dialogar com outras disciplinas, promovendo o desenvolvimento intelectual do aluno e auxiliando na democratização do conhecimento.

A escola deverá, com efeito, possibilitar uma formação orientadora, com vistas a preparar o aluno para que tenha potencial de dar respostas ao mundo exigente e competitivo no qual vive. Com a ajuda da Filosofia, o aluno terá maiores chances de interrogar, refletir, buscar novas respostas, novos sentidos para a realidade que o cerca. A formação integral do aluno o fará desejoso por aplicar seus conhecimentos de maneira prática, o que significa ter a intenção de mudar aquilo que ele presume carecer de mudança, ou seja, ele desejará interferir no meio em que vive de maneira consciente, de forma crítica e autônoma, ao mesmo tempo em que provocará a mudança de si mesmo.

A formação orientadora encontra no diálogo a superação para o individualismo, desfazendo a pretensão de posse da verdade. O diálogo permite ao indivíduo se relacionar com o outro, sublinhando a importância da reciprocidade, concretizando a interação entre iguais, porque num diálogo legítimo não há espaço para hierarquias, não há o dotado em disputa com o não dotado, pois alguém sempre tem algo a aprender por mais que tenha conhecimento e alguém sempre tem algo a ensinar por mais que se considere ignorante. O outro é um universo infinito de propostas, de possibilidades, é um “outro eu” com toda sua experiência de vida e compreensão de mundo.

Pelos motivos expostos neste capítulo até aqui, aponta-se o diálogo como o lugar formativo da Filosofia, para que tal disciplina não seja somente uma transmissão de certos conteúdos programáticos, em determinadas horas, por um determinado professor, mas para que seus conceitos nucleares ajudem a formar o aluno para a vida, sazonalizando seu senso crítico e aproximando-o mais do outro. Só por meio da dimensão dialógica se poderá despertar no aluno o interesse pelos conteúdos trabalhados em sala de aula, pela valorização do próximo, pela busca de mais conhecimento. O diálogo é, pois, o meio pelo qual a Filosofia constrói o seu valor formativo, fazendo com que sua tarefa pedagógica tenha sentido para o jovem educando, colaborando na sua edificação como pessoa humana.

3.4 O lugar no Currículo Oficial paulista implementado em 2008

O lugar formativo da Filosofia dependerá, necessariamente, do acesso que os estudantes terão a ela e isso depende do professor, da escola, da rede de ensino, do currículo, das leis e de outros fatores que interferem na sua oferta. Em primeiro lugar, é preciso que a Filosofia seja ofertada aos alunos. Quem determina como será essa oferta são, de modo geral,

as políticas educacionais nacionais e, depois, as estaduais. Ela pode aparecer, como mostrado nesta dissertação, de forma interdisciplinar ou como uma disciplina à parte. Se ela é ofertada como disciplina, isso pode ocorrer de forma obrigatória ou não. Tudo depende das políticas. Em segundo lugar, uma vez determinada a Filosofia como disciplina obrigatória, tem-se que estabelecer quem será seu professor, como será formado e por quem. Depois, no exercício de sua profissão, é vital dá suporte a esse educador: material didático, proposta de conteúdo, material de apoio no planejamento e efetivação das aulas, orientações pedagógicas etc. Em terceiro lugar, tem de ser definido a carga horária para o ensino da Filosofia, bem como as séries (Ensino Médio) em que ela será ministrada. Tudo isso depende – aqui sendo repetitiva a afirmação, mas com intuito de ênfase – das políticas educacionais.

No ano de 2008, a SEE/SP elaborou uma *Proposta Curricular* para as escolas estaduais paulistas que, depois, se consolidou como *Currículo Oficial do Estado de São Paulo*. Para implementação do *Currículo*, criou o programa *São Paulo Faz Escola*, que consiste em produção de material de apoio ao professor e ao aluno da rede e tem como objetivo a unificação do currículo para todas as escolas estaduais:

O São Paulo Faz Escola tem como foco unificar o currículo escolar para todas as mais de cinco mil escolas estaduais. O programa é responsável pela implantação do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, formatado em documentos que constituem orientações para o trabalho do professor em sala de aula e visa garantir uma base comum de conhecimento e competências para todos os professores e alunos. Com o São Paulo Faz Escola, educadores e estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio recebem o material de apoio, composto pelos cadernos do Professor e do Aluno, que são organizados por disciplina, ano e bimestre (SÃO PAULO[Estado], s/d)³⁸.

Os atuais *Cadernos do Professor e do Aluno*, inicialmente *Revista do Professor e Jornal do Aluno*, na proposta em 2008, foram desenvolvidos, primeiro para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e depois para todas as disciplinas do currículo.

Os *Cadernos* para a disciplina Filosofia, num primeiro momento, restringiam-se à primeira e segunda séries, pois no ano de desenvolvimento da *Proposta Curricular* paulista, ela só era ofertada nessas séries. O documento em questão propunha os seguintes conteúdos:

| Quadro 3 - Proposta Curricular do Estado de São Paulo para Filosofia Ensino Médio |
|--|
| 1ª série |

³⁸ Disponível em <<http://www.educacao.sp.gov.br/sao-paulo-faz-escola>> Acesso em 14 maio 2018.

| 1º Bimestre | 2º Bimestre |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Porque estudar Filosofia? • Áreas da Filosofia | <ul style="list-style-type: none"> • A Filosofia e outras formas de conhecimento: mito, senso comum, ideologia, religião, arte, ciência. |
| 3º Bimestre | 4º Bimestre |
| <ul style="list-style-type: none"> • Introdução à Política • Teorias do Estado – socialismo, anarquismos, liberalismos, totalitarismos | <ul style="list-style-type: none"> • Democracia e Cidadania: origens, conceitos e dilemas • Ideologia |
| 2ª série | |
| 1º Bimestre | 2º Bimestre |
| <ul style="list-style-type: none"> • Introdução à Ética • Autonomia e liberdade | <ul style="list-style-type: none"> • Formas contemporâneas de alienação moral: individualismo e condutas massificadas |
| 3º Bimestre | 4º Bimestre |
| <ul style="list-style-type: none"> • Relações entre moral e política • Limites entre o público e o privado | <ul style="list-style-type: none"> • Desafios éticos contemporâneos: a ciência e a condição humana • Introdução à Bioética. |

Fonte: Proposta Curricular do Estado de São Paulo, 2008, p. 45-46.

Após a concretização do Currículo Oficial e a Filosofia obrigatória por força da Lei, os conteúdos da primeira e segunda séries passaram por pequenas adaptações, e foram adicionados os conteúdos da terceira série.

| Quadro 4 - 3ª série | |
|--|---|
| 1º Bimestre | 2º Bimestre |
| <ul style="list-style-type: none"> • O que é Filosofia - Superação de preconceitos em relação à Filosofia e definição e importância para a cidadania | <ul style="list-style-type: none"> • Características do discurso filosófico - Comparação com o discurso religioso |

| | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • O homem como ser de natureza e de linguagem | <ul style="list-style-type: none"> • O homem como ser político <ul style="list-style-type: none"> - A desigualdade entre os homens como desafio da política |
| • | • |
| 3º Bimestre | 4º Bimestre |
| <ul style="list-style-type: none"> • Características do discurso filosófico <ul style="list-style-type: none"> - Comparação com o discurso científico • Três concepções de liberdade <ul style="list-style-type: none"> - Libertarismo, determinismo e dialética | <ul style="list-style-type: none"> • Características do discurso filosófico <ul style="list-style-type: none"> - Comparação com o discurso da literatura • Valores contemporâneos que cercam o tema da felicidade e das dimensões pessoais e sociais da felicidade |

Fonte: Currículo do Estado de São Paulo, 2012, p. 128-131.

O *Currículo*, fundamentado em textos normativos que norteiam o ensino da Filosofia na educação básica, como os PCN e OCNEM, especifica os temas e conteúdos que servem para direcionar o trabalho do professor de Filosofia na rede estadual paulista. São eles:

- O ensino de Filosofia e suas indagações na atualidade. A abordagem filosófica. Os objetivos da Filosofia no Ensino Médio. A contribuição das aulas de Filosofia para o desenvolvimento do senso crítico.
- A Filosofia: a atitude filosófica e o seu caráter crítico, reflexivo e sistemático. Temas e áreas tradicionais da Filosofia: História da Filosofia, Metafísica, Ética, Filosofia Política, Epistemologia, Teoria do Conhecimento, Lógica e Filosofia da Arte ou Estética.
- Técnica e Ciência. A Ciência e seus métodos. A razão instrumental. O pensamento filosófico e sua relação com as Ciências.
- O pensamento filosófico e as concepções de política: a política antiga e medieval. O liberalismo: antecedentes e desenvolvimento. O socialismo. A democracia: histórico do ideal democrático. A cidadania.
- O racionalismo ético e os princípios da vida moral: Sócrates e Aristóteles. Os epicuristas, hedonistas e estoicos. O formalismo kantiano. Os críticos do racionalismo ético.
- História da Filosofia: os modos de pensar que antecederam a filosofia na Grécia Antiga: o mito e a tragédia. As condições históricas para o surgimento da filosofia na Grécia Antiga e as características da filosofia nascente. Filosofia Antiga: dos pré-socráticos ao período helenístico. A Patrística e a Escolástica. O período moderno (séculos XV a XVIII) e seus temas: antropocentrismo, humanismo, a revolução científica, a emergência do indivíduo e do sujeito do conhecimento. Os procedimentos da razão. As teorias políticas do período. O período contemporâneo (séculos XIX e XX) e seus temas: razão e natureza, razão e moral. As críticas à moral racionalista. As indagações sobre a técnica. A noção de ideologia. A inserção das questões políticas, econômicas e sociais. Os questionamentos da Filosofia da

Existência. Filosofia e religião. Os direitos humanos – ideal e histórico (SÃO PAULO [Estado], 2012, p.116).

Os temas e conteúdos devem ser trabalhados ao longo do Ensino Médio, em associação com as habilidades esperadas para cada série e bimestre. Ou seja, espera-se que o estudante seja capaz de determinadas habilidades em cada etapa do Ensino Médio conforme se trabalhe determinados temas. Mas quem deverá adequar os temas e conteúdos apontados pelo *Currículo* é o professor, que conhece suas turmas, conforme consta no *Caderno do Professor*, da disciplina Filosofia:

Prezado professor,
As sugestões contidas neste Caderno devem ser avaliadas por você e consideradas, sempre, em função da experiência adquirida na convivência com os alunos nos ambientes em que são desenvolvidas suas atividades docentes (SÃO PAULO [Estado], 2014, p.5).

O professor de Filosofia, que convive com seus alunos, é quem está mais apto para considerar de “onde” devem partir e até “aonde” podem chegar. Portanto, ponderando o todo estrutural da situação em que se encontra o professor, o aluno e a escola, é provável que não se trabalhe todos os temas e conteúdos elencados para cada série e bimestre, assim como nem todas as habilidades serão alcançadas.

Uma das dificuldades que provavelmente todo professor de Filosofia do Ensino Médio enfrenta é justamente descobrir por onde começar. Uma vez que a Filosofia não tem um objeto de estudo específico como é o caso das Ciências da Natureza, não há uma metodologia definida a ser seguida. Não há nem mesmo *uma* Filosofia, mas muitas filosofias. Portanto, uma introdução ao ensino da Filosofia requer certos cuidados por parte do professor, que deverá, a partir de sua própria experiência em sala de aula ponderar que caminho tomar, pois o ensino de Filosofia no Ensino Médio não deve ser desenvolvido da mesma forma que o acadêmico, afinal não se forma “filósofos” nessa etapa da escolarização. Essa dificuldade é reconhecida tanto pela SEE/SP como também pelas Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN + Ensino Médio), ao apontar que

Uma discussão sobre o que é Filosofia precisa, de início, considerar que seu estudo no Ensino Médio difere muito daquele que é desenvolvido na universidade, de caráter essencialmente acadêmico. Nas faculdades de Filosofia, ouve-se com frequência que existem várias filosofias e que elas nem sempre convivem de forma harmônica (SÃO PAULO [Estado], 2014, p.7).

Estabelecer o que o aluno deve conhecer e que competências desenvolver no curso de Filosofia no Ensino Médio configura uma tarefa a ser enfrentada de maneira diversa daquela que se espera em qualquer outra disciplina, por causa das características que são próprias ao filosofar. [...] diferentemente de outras disciplinas, não há um “começo”, um pré-requisito para se introduzir a Filosofia, a não ser quanto aos cuidados necessários com o estágio de competência de leitura e abstração dos alunos, bem como o universo de conhecimentos e valores que cada um deles já traz consigo (BRASIL, 2013, p.41-42).

No Ensino Médio, etapa final da educação básica, a Filosofia tem o importante papel de convidar o jovem estudante à reflexão filosófica, trazendo ao debate as questões da metafísica, da ética, da política, da linguagem etc., possibilitando um ensino mais amplo, uma educação integral, que sirva para a vida dentro e fora da escola.

Os documentos oficiais por muito tempo consideraram que a Filosofia era necessária como conhecimento preparador para exercer a cidadania e, quando afirmavam isso, diminuía-lhe, limitava-lhe, negava-lhe a natureza do conhecimento filosófico, mas esse entendimento não é mais difundido já que a formação cidadã não é tarefa exclusiva da Filosofia, mas da educação de maneira geral. A promoção do conhecimento filosófico é entendida como importante para ampliar os horizontes culturais do aluno, auxiliá-lo na conquista de sua autonomia intelectual, sua visão crítica do mundo, despertando nele o espírito filosófico e dialógico.

A Filosofia no Ensino Médio tem o sentido de responder à necessidade de uma educação integral. Ele compõe, com a arte e a ciência, uma forma de abordar o mundo. Dessa forma, entendemos que um ensino que ignore a perspectiva filosófica de abordar o mundo não pode almejar ser integral. Se a presença da Filosofia no Ensino Médio é justificada por uma demanda instrumental que seria a de munir os jovens de certos conhecimentos considerados necessários para o exercício da cidadania, essa demanda não lhe é exclusiva e é compartilhada por todas as disciplinas do Currículo. O papel da Filosofia é apresentar aos jovens a reflexão do tipo filosófica e, por meio dela ofertar a eles um ensino mais abrangente, que visa à formação integral (SÃO PAULO [Estado], 2014, p.6).

Tornar a Filosofia uma disciplina obrigatória no Ensino Médio não significa discipliná-la a um propósito ou tarefa específica – como o preparo para a cidadania. O conhecimento filosófico não pode ser instrumentalizado tendo em vista uma finalidade última, pois, caso isso ocorra, ele perderá seu caráter definidor, isto é, filosófico. Nos PCN + Ensino Médio, “a Filosofia é compreendida em linhas gerais como uma *reflexão crítica a respeito do conhecimento e da ação, a partir da análise dos pressupostos do pensar e do agir e, portanto, como fundamentação teórica e crítica dos conhecimentos e das práticas*” (BRASIL, 2013, p.44, grifos do autor). O documento frisa que optou por assumir essa orientação da Filosofia, mas que há muitas outras possíveis (BRASIL, 2013, p.44).

A partir do que foi exposto, pode-se afirmar que não é uma tarefa fácil determinar um lugar para a Filosofia no currículo sem correr o risco de cometer algum tipo de equívoco. Contudo, os saberes constituintes do núcleo comum do currículo do Ensino Médio têm sido dividido por áreas de conhecimento. As *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (1998), organizaram a base comum em três áreas de conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias. Os conhecimentos de Filosofia – dado que ainda não havia sua obrigatoriedade como disciplina – faziam parte da área *Ciências Humanas e suas Tecnologias*.

Nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica* (2013), as disciplinas do Ensino Médio estão distribuídas em quatro áreas de conhecimento – Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas – sendo a Filosofia integrante da área *Ciências Humanas*.

Seguindo as *Diretrizes*, o Currículo do Estado de São Paulo, fixou a Filosofia na área *Ciências Humanas e suas Tecnologias*, ao lado da História, Sociologia e Geografia. Segundo a SEE/SP, as disciplinas que integram essa área de conhecimento têm caráter interdisciplinar que auxiliam o jovem a compreender as questões que o afeta e o ajudam na tomada de decisões, sendo, portanto, indispensáveis para sua formação (SÃO PAULO [Estado], 2012, p.25).

O princípio central do Currículo paulista é a competência leitora e escritora, e a Filosofia – como as demais disciplinas – tem de criar oportunidades para desenvolver e aperfeiçoar essa competência no aluno do Ensino Médio, incentivando o exercício da leitura, a prática da escrita, preferencialmente a dissertativa, e a prática dialógica.

Afora o lugar “geográfico” no *Currículo* – área Ciências Humanas e suas Tecnologias –, a Filosofia possui um lugar “temporal”, ou melhor, uma carga horária definida para suas aulas³⁹. O tempo destinado às aulas de Filosofia nas escolas estaduais paulistas é um fator limitador para abordar de forma plena e satisfatória os temas e conteúdos do *Currículo*, o que não impede, apesar disso, o desenvolvimento do fazer filosófico. Determinar a quantidade de aulas semanais para as disciplinas é uma questão que envolve muitos atores no jogo de forças, disputas e conflitos que se curvam para o sistema educacional como um todo, mas, não obstante a tudo isso, a Filosofia tem seu lugar definido nesse quesito para cada uma das três séries do Ensino Médio.

³⁹ Ver Quadro 1, página 79.

A Filosofia tem um lugar legal, mas que precisa ser validado, “pois não conseguiu ainda legitimar esse espaço na prática escolar brasileira” (HORN, 2009, p. 197). Se a Filosofia não se cimentar como saber escolar válido para a formação juvenil, ela poderá mais uma vez – como nos mostra sua história – perder seu lugar no currículo da escola média. Ela não pode depender exclusivamente da força da lei para ter sua presença garantida na escola, pois, pode-se questionar se essa característica é a prova da sua pujança ou da sua fragilidade.

Obviamente que tal legitimação é um desafio para alunos, professores, pesquisadores, escolas, sociedade. A legitimação, entretanto, assegura tacitamente o lugar. Em nenhuma construção ou reforma curricular se contesta a presença de disciplinas como Língua Portuguesa ou Matemática. Quem ousaria propor um currículo sem essas disciplinas? Se houvesse esse “alguém”, ele encontraria o apoio de outrem? Sabidamente não. Mas não são poucas as vezes que encontramos na história da escola brasileira (e paulista) propostas curriculares que excluem a Filosofia e que conseguem, inclusive, o apoio de filósofos.

Apesar das dificuldades, não se pode ficar acomodado frente ao desafio de valorizar e legitimar a Filosofia como saber necessário à formação do jovem educando. Um começo, é combater e superar o preconceito que as pessoas, em geral, têm da Filosofia:

A exemplo dos que se expressam em ideias como: a Filosofia é uma atividade intelectual muito difícil e, por isso, restrita a poucas pessoas de inteligência privilegiada; a Filosofia é coisa de gente esquisita, diferente, meio excêntrica, desligada da vida concreta; a Filosofia, por não ter uma aplicação prática imediata (ganhar dinheiro, por exemplo), é absolutamente inútil (SÃO PAULO [Estado], 2014, p.9, grifos do autor).

Mostrar que a Filosofia não faz distinção de pessoas, que ela é um saber acessível a todos, uma atividade intelectual de extraordinária importância, é uma maneira de desestruturar essas ideias deturpadas que as pessoas têm e divulgam desse conhecimento. A Filosofia está no cotidiano das pessoas ainda que elas não se deem conta disso, pois, ao falar de linguagem, de bom senso, de justiça, de valor, de amor, de beleza, de felicidade, de aparência, de democracia, de liberdade, ao citar alguns provérbios populares, ao assistir filmes ou novelas que levantem questões filosóficas de qualquer espécie, elas estão em contato com conhecimento filosófico.

É preciso, portanto, demonstrar preliminarmente que todos os homens são “filósofos”, definindo os limites e as características desta “filosofia espontânea”, peculiar a “todo o mundo”, isto é, da filosofia que está contida: 1) na própria linguagem, que é um conjunto de noções e de conceitos determinados e não, simplesmente, de palavras gramaticalmente vazias de conteúdo; 2) no senso comum e no bom senso; 3) na religião popular e, conseqüentemente, em todo o sistema de crenças, superstições, opiniões, modos de ver e de agir que se manifestam naquilo que geralmente se conhece por “folclore” (GRAMSCI, 1999, p.93).

É importante que as pessoas reconheçam que a Filosofia está próxima delas e, elas, por sua vez, podem se aproximar ainda mais da Filosofia, aprofundando o conhecimento que têm sobre temas filosóficos em contato com o pensamento dos filósofos. Na medida em que a escola proporciona aos alunos o contato com os filósofos, essa experiência será propagada para além dos muros da escola, pois o aluno poderá – em casa, na igreja, no grupo de amigos – apresentar a outras pessoas ideias mais embasadas acerca de conceitos filosóficos (amor, liberdade, justiça etc.). Colocar a Filosofia em contato com a população pode ser um caminho para sua legitimação tácita no currículo, pois a sociedade reconhecerá sua importância política e formadora, reivindicando-a como saber indispensável na escolarização de qualquer pessoa, superando, assim, o preconceito contra ela.

É importante perceber que a propagação desse preconceito cumpre uma função política conservadora, na medida em que afasta a Filosofia do contato com as massas, com o povo, com as pessoas mais simples. Dessa forma, impedidas de se apropriar dos conceitos e das teorias elaboradas pelos filósofos, as pessoas ficam desprovidas dessas ferramentas intelectuais que lhes permitiriam superar mais facilmente o senso comum e adquirir um conhecimento mais crítico e elaborado da realidade em que vivem. Além disso, cabe afirmar que todos os homens são “filósofos” para deixar claro que todas as pessoas são potencialmente capazes de avançar de um “filosofar” espontâneo, assistemático, restrito ao bom senso, para um filosofar mais elaborado e rigoroso, semelhante ao praticado pelos filósofos especialistas (SÃO PAULO [Estado], 2014, p.27).

Os conceitos filosóficos não podem ficar restritos aos filósofos especialistas, a Filosofia não é um conhecimento direcionado a um público específico, selecionado, ela é “democrática por excelência, na medida em que se refere à faculdade de raciocinar, comum a todos os homens” (GRAMSCI, 1999, p. 350). Logo, ela deve fazer parte da educação escolar não apenas porque a lei obrigue seu ensino, mas porque sua força e sua importância, ao serem percebidas pela sociedade, irão efetivar solidamente seu lugar no currículo.

Com a escolarização da Filosofia como disciplina, pode-se dizer que ela tem o seu lugar no currículo: é colocada no grupo das Ciências Humanas, com um elenco de temas e conteúdos selecionados especificamente para suas aulas pela SEE/SP, com materiais didáticos e paradidáticos, com a definição de uma carga horária, com a efetivação de professores especialistas etc., mas quando se trata da peculiaridade do seu lugar curricular, parece que nem tudo está resolvido. É possível assegurar que a Filosofia possui uma identidade específica no *Currículo* paulista? Uma característica explicitada no texto oficial que lhe seja exclusiva? Será preciso, ainda que de forma breve, uma análise do texto do *Currículo* para poder responder à essa inquirição.

Uma dúvida colocada pelo texto do próprio *Currículo* é: “Qual a função do ensino de Filosofia nos atuais formatos curriculares, assentados especialmente em expectativas de aprendizagem? ” (São Paulo [Estado], 2012, p.115). O *Currículo* apresenta algumas respostas que, segundo o mesmo, foram guiadas pelo texto dos PCN:

Para **ampliar o significado e os objetivos sociais e culturais da educação**. Para tanto, é imprescindível a presença, nos programas escolares, de disciplinas que – como a Filosofia – proponham **reflexões que permitam compreender melhor as relações histórico-sociais** e, ao mesmo tempo, **inserir o educando no universo subjetivo das representações simbólicas**. [...] Essa produção de conhecimentos pode ser fortemente dinamizada se o professor de Filosofia **promover o debate interdisciplinar**. [...] a Filosofia pode assumir uma de suas principais funções, a de **ser uma ferramenta conceitual, produtora de síntese, animando o debate multidisciplinar e elevando os padrões da educação básica** (São Paulo [Estado], 2012, p.115, 116, 117, grifos meus).

As respostas apontadas pelo texto oficial não parecem satisfazer à própria questão inserida pelo mesmo, pois nenhuma delas se apresenta como exclusividade da Filosofia. Não será papel das outras disciplinas *ampliar o significado e os objetivos sociais e culturais da educação*? A *História*, a *Sociologia*, a *Geografia*, não são capazes de propor *reflexões que permitam compreender melhor as relações histórico-sociais*? *Inserir o educando no universo das representações simbólicas* é ofício restrito à Filosofia? Disciplinas como Língua Portuguesa, Educação Física, Arte, não podem *promover o debate interdisciplinar*? É atribuição da Filosofia, mas não das outras disciplinas, *ser uma ferramenta conceitual, produtora de síntese, animadora do debate multidisciplinar e elevadora dos padrões da educação básica*? Deve-se, diante dessas problematizações, repensar o lugar da Filosofia no *Currículo*, pois genuinamente ele ainda não se apresenta definido, ainda é um lugar em vias de construção, ou melhor, ainda é um não-lugar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desafio de escrever um texto extenso, como é o caso de uma dissertação de mestrado, e disponibilizá-lo para o diálogo, exige uma atenção considerável, requer autocrítica e postula o reconhecimento dos limites e das possibilidades expressados pela própria pesquisa. Sempre que escrevemos um texto, escrevemos a partir da nossa própria experiência de vida, da nossa própria história, do nosso espaço, dos nossos interesses e práticas.

Evidentemente que as questões apresentadas neste trabalho já foram abordadas por outros autores, cada um as fez a partir de seu lugar, em diferentes momentos. Realizo, com eles, esta tarefa, expondo a minha versão dos acontecimentos, ao passo que atualizo o debate.

Antes de prosseguir, vale lembrar que esta pesquisa foi conduzida numa perspectiva subjetiva, reflexiva e crítica, onde o pesquisador “é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas” (GERHARDT e SILVEIRA, 2009, p.32), onde os objetivos anunciados são perseguidos, mas nem sempre alcançados, onde as análises quase nunca se submetem à prova de fatos, mas que busca esclarecer os “porquês” e os “como”, respeitando os limites do que é possível ser alcançado.

Como objetivo principal desta dissertação, estabeleceu-se a investigação do lugar da Filosofia, como disciplina, no currículo paulista. A utilização do termo *lugar* se fundamenta no caráter situacional, condicional, contextual, circunstancial a que a disciplina se encontra em relação ao currículo paulista. Para isso, foi necessário percorrer sua história de presença/ausência no contexto escolar brasileiro, a partir de dois momentos importantes para a história da educação nacional e paulista: 1961, quando se instituiu a primeira LDBEN, onde, apesar de não haver um currículo fixado por ela, a Filosofia se fazia presente, experimentando uma extinção gradativa com o advento do golpe militar três anos mais tarde; e 2008, ano que marcou a reintrodução da Filosofia nos currículos escolares de forma obrigatória, sendo também o ano em que foi proposto – e mais tarde estabelecido – um currículo base para todas as escolas da rede pública de ensino paulista, determinando os temas e conteúdos das disciplinas, abrangendo aí os da Filosofia.

Discorreu-se, nesse ínterim, acerca de diversas leis, projetos, decretos, deliberações, entre outros documentos e bibliografias que foram importantes para a análise da história da disciplina no âmbito nacional – de maneira mais geral – e na esfera estadual (São Paulo) – de forma mais particular. Destacou-se a participação de professores, estudantes e instituições

paulistas que lutaram pela obrigatoriedade da Filosofia como disciplina do Ensino Médio (anteriormente 2º Grau) evidenciando as conquistas e as perdas obtidas. No espaço administrativo, expôs-se os embates travados entre os poderes legislativo e executivo paulistas a respeito da inclusão da Filosofia como disciplina no currículo médio: projetos aprovados, depois vetados, num jogo de interesses que não necessariamente focavam na educação, mas em interesses dos próprios políticos, ou de certos grupos detentores do poder.

Antes disso, foi preciso tratar da escolarização da Filosofia como disciplina curricular, dialogando com alguns pensadores sobre que fatores caracterizam as disciplinas escolares, como elas se legitimam historicamente, quais são os pontos positivos e negativos de instrumentalizar, no formato de disciplina, uma área do conhecimento. Concluiu-se que apesar de a Filosofia ter de se adequar a um tempo, a um formato, a uma metodologia – resumindo: a certos limites da instituição escolar, mesmo assim, ela oferece o pensar filosófico, o debate de ideias, incita a atividade intelectual, provoca o estranhamento da realidade, possibilita a autonomia do pensar. Esses são alguns motivos pelos quais ela deve fazer parte do currículo e gozar da mesma relevância que as demais disciplinas.

Finalmente se pôde apontar os lugares da disciplina Filosofia. *Lugares*, pois a investigação não identificou um único *lugar*. A constatação de que a construção do lugar de uma disciplina se faz em meio a um sem número de competições, lutas, conflitos, forças que divergem ou convergem dependendo da circunstância política, econômica ou social, constatou que o currículo não é uma instituição neutra, nem técnica, nem meritória, mas profundamente política, e a Filosofia depende de muitos fatores dentro dessa estrutura para garantir seu espaço.

O primeiro lugar reconhecido para a disciplina Filosofia, foi um lugar histórico, que se caracterizou pela sua intermitência no currículo. Ao longo da história da educação brasileira, a Filosofia aparece e desaparece no currículo escolar conforme a situação vigente requisita.

Depois, o diálogo é apontado como o lugar formativo da Filosofia, mostrando que desde suas raízes gregas, ela tem assumido a atitude dialógica. Como disciplina, a Filosofia dialoga com os filósofos e com sua própria história, com textos filosóficos ou não, com as outras disciplinas do currículo, com o contexto escolar. Além disso, ela mostra que o diálogo lhe confere força pedagógica, superando o individualismo.

Por último, ao examinar o lugar da Filosofia no Currículo paulista, encontra-se um lugar legal (garantido em lei), com temas e conteúdos definidos, com uma carga horária específica, com o reconhecimento de sua importância (alegada no texto oficial), com

fundamentações orientadas por documentos como PCN e OCNEM, com orientações para auxiliar o professor, com sua associação no grupo de Ciências Humanas etc., mas o texto oficial não parece apresentar um lugar genuíno para a disciplina Filosofia, mostrando que ele ainda não está definido, ainda é um não-lugar.

Naturalmente, não se pode colocar um ponto final nas reflexões levantadas neste trabalho, nem se tem, tampouco, essa pretensão. O que se espera desta dissertação, é que ela possa servir – isto sim – de ponto de partida para novos estudos, novos questionamentos, novos debates, novos diálogos sobre os lugares da Filosofia.

Uma pretensão que se espera ter ficado nítida neste escrito, é a da conservação da Filosofia como disciplina no currículo escolar, considerando-a como um saber fundamental para a formação integral do educando. É possível que em alguns momentos, tenha-se apresentado ou defendido ideias utópicas, mas a utopia pode servir de incentivo para continuar a jornada, sem esmorecer. Finalizo com uma fala muito conhecida de João Cruz Costa, proferida há algum tempo, mas espantosamente atual, concernente à Filosofia e seu ensino: “Proponho, desde logo, aproveitando a oportunidade deste Encontro, uma declaração, firme e decidida a favor da manutenção do ensino da Filosofia no currículo do ensino secundário, hoje ameaçado por uma nova reforma que, parece, pretende eliminá-lo” (COSTA, 1960, p. 113).

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ADRIÃO, T. **Educação e produtividade**: a reforma do ensino paulista e a desobrigação do Estado. São Paulo: Xamã, 2006.

APEOESP. **Revista de educação**: a reorganização curricular do ensino médio. São Paulo: Sindicato dos Professores do Ensino Oficial de São Paulo. Nº 10, abril, 1999.

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____. Repensando Ideologia e Currículo. In _____. MOREIRA, A. F.; TADEU, T. (Orgs.). **Currículo, cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2013.

APPEL, E. J. **A filosofia nos vestibulares no Ensino Médio**. Cadernos PET-Filosofia (UFPR), v. 2, p. 69-72, 1999.

ALVES, D. J. **A Filosofia no Ensino Médio**: ambiguidades e contradições na LDB; Campinas, SP: Autores associados, 2002.

_____. **O espaço da filosofia no currículo do ensino médio a partir da Nova LDB (Lei nº 9.394/96)**: análise e reflexões. 2000. 137f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2000.

ARANHA, M. L. de A; MARTINS, M. H. P. **Filosofando**: introdução à filosofia. São Paulo: Moderna, 2016.

ARISTÓTELES. **A Política**. São Paulo: Atena Editora, sd.

AZEVEDO, M. A. de O. (Org.). **A Filosofia e seu ensino**: desafios os emergentes. Porto Alegre: Sulina, 2010.

BEYER, L. Direções do currículo: as realidades e as possibilidades dos conflitos políticos, morais e sociais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 4, n. 1, p. 72-100, jan./jun. 2004.

BORGES, J. L. Prólogo. In: _____. FERRARI, O. **Sobre a filosofia e outros diálogos**. São Paulo: Hedra, 2009.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 1.641**, de 7 de agosto de 2003.

_____. **Constituição (1937)**. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937.

_____. **Constituição (1946)**. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946.

_____. **Decreto nº 8.69**, de 5 de abril de 1911. Reorganiza o ensino secundário da República.

_____. **Decreto nº 11.530**, de 18 de março de 1915. Reorganiza o ensino secundário e superior da República.

_____. **Decreto nº 19.890**, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário.

_____. **Decreto nº 21.241**, de 4 de abril de 1932. Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências.

_____. **Decreto-Lei nº 4.244**, de 9 de abril de 1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário.

_____. **Decreto-Lei nº 4.244**, de 9 de abril de 1942 - Retificação. Lei Orgânica do Ensino Secundário.

_____. **Decreto-Lei nº 4.244**, de 9 de abril de 1942 – Exposição de Motivos. Lei Orgânica do Ensino Secundário.

_____. **Decreto-lei nº 8.530**, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal.

_____. **LDB: Diretrizes e bases da educação nacional**: Lei 9.394, de 1996. 2.ed. Brasília: 2001.

_____. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

_____. **Lei nº 11.684**, de 2 de junho de 2008. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm> Acesso em: 31 mai 2017.

_____. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Reforma o Ensino Médio.

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. **Parecer nº 38**, de 7 de julho de 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb038_06.pdf>. Acesso em: 01 jun 2017.

_____. Parecer nº 853, de 12 de novembro de 1971, do CFE. Núcleo-comum para os currículos de 1º e 2º graus. A doutrina do currículo na Lei 5.692. In _____ **Documenta nº 132**, Rio de Janeiro, nov. 1971.

_____. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Mensagem nº 1.073**, de 8 de outubro de 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/VETO_TOTAL/2001/Mv1073-01.htm>. Acesso em 01 jun 2017.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio.** Ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

_____. **Projeto de Lei nº 356**, de agosto de 1983. Torna obrigatório o ensino de Filosofia nos estabelecimentos de ensino de 2º grau.

_____. Senado Federal. **Projeto de Lei nº 385**, de 28 de junho de 2007. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p_cod_mate=81722>. Acesso em: 01 jun 2017.

_____. **Resolução nº 8**, de 1º de dezembro de 1971. Fixa o núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus, definindo-lhe os objetivos e a amplitude.

_____. **Resolução CEB nº 3**, de 26 de junho de 1998.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).** Caderno 1 – Azul. Prova de Ciências da Natureza e suas tecnologias. Prova de Ciências Humanas e suas tecnologias. 2009. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2009/dia1_caderno1.pdf>. Acesso em: 5 maio 2018.

_____. Ministério da Educação. **PCN + Ensino Médio:** orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Humanas e suas tecnologias. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>>. Acesso em: 16 maio 2018.

BRZEZINSKI, I. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. In _____. **Trab. Educ. Saúde.** Rio de Janeiro, v. 8 n. 2, p. 185-206, jul/out.2010

CARMINATI, C. J. **O Estatuto da Filosofia no Ensino Secundário no Brasil durante a ditadura militar.** Revista Philosophica, v. 36, p. 159-180, 2010.

CARMINATI, C. J. Presença/ausência da filosofia em escolas brasileiras de ensino médio. In _____. **Revista de Hispanismo Filosófico.** nº 15 (2010). p.63-76.

CARTOLANO, M. T. P. **Filosofia no ensino de 2º Grau.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

CARVALHO, M., CORNELLI, G., DANELON, M. (Org.). **Filosofia.** Brasília: Ministério da Educação, 2010.

CARVALHO, R. **História do Ensino em Portugal.** Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2001.

CARVALHO, L. R. As Diretrizes e Bases: Breve História. In: _____ BARROS, R. S. M. (org). **Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** São Paulo: Pioneira, 1960.

CEPPAS, F.; OLIVEIRA, P. R. de; SARDI, S. A. (Org.). **Ensino de Filosofia:** formação e emancipação. Campinas: Alínea, 2009.

COMPARATO, F. K.. **Educação, Estado e poder**. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1987.

COSTA, J. C. **Panorama da História da Filosofia no Brasil**. São Paulo: Cultrix, 1960.

CURY, C. R. J. Reformas educacionais no Brasil. In: _____ SAVIANI, D. (org.). **Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira**. Vitória: EDUFES, 2010.

CORREIA, W. F.; GALLO, S. **A Filosofia no Ensino Médio**: a favor da Filosofia que chega depois. *Filosofia e Educação*, v. 4, p. 96-112, 2012.

CHAUÍ, M. A Reforma do Ensino. In _____. **Discurso**, nº 8. São Paulo: Hucitec, 1978.

_____. **Convite à Filosofia**. 13. ed. São Paulo: Ática, 2005.

_____. **Filosofia**: ensino médio. São Paulo: Ática, 2005.

_____. A Situação da Filosofia. **Correio do Povo**, Caderno de Sábado. Porto Alegre: 11 de novembro de 1978, pág. 8.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, n. 2, p. 177-229, 1990.

CHEVALLARD, Y.; BOSH, M.; GASCÓN J. **Estudar Matemáticas**: o elo entre o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Arimed, 2001.

CHAMBISSÉ, E. D. **Ensino de Filosofia em Moçambique**: Filosofia como Potência para Aprendizagem Significativa. 2006. 141f. Dissertação (Mestrado) – Pontífice Universidade Católica de São Paulo/Universidade Pedagógica de Moçambique, Maputo. 2006.

CORTELLA, M. S. **Filosofia**. São Paulo: MEC/PUC-SP, 1988.

CUNHA, L. A; GÓES, M. **O Golpe na Educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.

DAYRELL, J. T. A juventude no contexto do ensino da Sociologia: questões e desafios. In _____ MORAES, M.C. (Org.). **Sociologia**. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

DELORS, J. (org). **Educação, um tesouro a descobrir**. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, Brasília: Fundação Faber-Castell, 2010.

FAVARETTO, C. F. Notas sobre o ensino da filosofia. In _____ MUCHAIL, S. T. (Org.) **A filosofia e seu ensino**. Petrópolis, RJ: Vozes; São Paulo: EDUC, 1995.

FAVERO, A. A.; RAUBER, J. J.; KOHAN, W. O. **Um olhar sobre o ensino de filosofia**. Ijuí: Editora UNIUI, 2002.

FAVERO, A. A. et. al. O Ensino da Filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais. **Cadernos Cedes** (Campinas). v. 24, n. 64, p. 257-284, 2004. Disponível em <<http://www.uel.br/eventos/semanadaeducacao/pages/arquivos/FilipeCeppas.pdf>>. Acesso em 19 de abril de 2015.

FOLHA DE SÃO PAULO. 20 de novembro de 1970.

_____. Educação. 26 de abril de 1977.

_____. Educação. 18 de março de 1979.

_____. Educação. 13 de abril de 1980.

_____. Educação. 1 de fevereiro de 1990.

_____. Educação. 16 de abril de 2018.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GALLO, S. Para enfrentar os desafios de ensinar filosofia na educação média brasileira. In _____ RODRIGO, L. M. **Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio**. Campinas: Autores Associados, 2013.

_____. **Governamentalidade democrática e ensino de filosofia no Brasil contemporâneo**. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 42, p. 48-64, 2012.

_____. **Ética e cidadania: caminhos da filosofia: (elementos para o ensino da filosofia)**. Campinas: Papirus, 2006.

GALLO, S; KOHAN, W. O. **Filosofia no ensino médio**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

GASPARI, E. **A Ditadura Escancarada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GERHARDT, T. E; SILVEIRA, D. T. (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOODSON, I. F. **A Construção Social do Currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

GRISOTTO, A; GALLO, S. **A filosofia como disciplina escolar**. Revista do NESEF Filosofia e Ensino, v. 2, p. 5-19, 2013.

GERMANO, J. W. **Estado Militar e Educação no Brasil: 1964/1985**. Um Estudo sobre a Política Educacional. Tese de doutorado. Campinas: SP: FE-UNICAMP, 1990.

HEIDEGGER, M. **O que é isto – a Filosofia?** Col. Os Pensadores. São Paulo: Abril, 1973.

HENNING, L. M. P. (org.). **Pesquisa, Ensino e Extensão no Campo Filosófico-educacional: debate contemporâneo sobre a educação filosófica**. Londrina (PR): Eduel, 2010.

HORN, G. B. Filosofia no Ensino Médio. In: Kuenzer, A. (Org.) **Ensino Médio**. Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.

HORTA, J. S. B. **O hino, o sermão e a ordem do dia: a educação no Brasil (1930-1945)**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

JAPIASSÚ, H. MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. 5 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

JULIA, D. A cultura Escolar como Objeto Histórico. In____SBHE. **Revista Brasileira de História da Educação**. Nº 1. Jan./jun. 2001.

KOHAN, W. (Org.). **Ensino de Filosofia: perspectivas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LADUSÃNS, S. Nota sobre o ensino da Filosofia no Brasil. **Reflexão**, Campinas, v.5, nº 16, p. 152-156, janeiro/abril de 1980.

LANGON, M.; AGRATTI, L.; APPEL, E.; GALLO, S.; HEUSER, E.r M. D. Uma conversa-viagem: Entre o passado e o futuro do ensino de filosofia. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Número 21: nov/2013-abr/2014, p. 193-219.

LEBRUN, G. **Por que filósofo?** Estudos Cebrap (São Paulo), v. 15, p.148-153, 1975.

UFSCAR. Laboratório de Ensino de Filosofia e Formação de Professores (Lenfi-UFSCar). **Editais simplificados de seleção Nº 01/2013**. São Carlos: UFSCar, 2013.

LOMBARDI, J.C., SAVIANI, D. e NASCIMENTO, M.I.M. (Orgs.), **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas, Autores Associados; 2005.

MAAMARI, A. M. A Construção do Professor de Filosofia. **Educação** (São Paulo), v. 1, p. 34-35, 2014.

MAAMARI, A. M.; SILVA, D. G. M.. A Filosofia acuada: breves indagações sobre vida e morte no ensino de Filosofia. **Universitas** - reflexões sócio-filosóficas, v. 13, p. 97-106, 2014.

MACEDO, E. F. de. Parâmetros Curriculares Nacionais: A falácia de seus temas transversais. In____. MOREIRA, A. F. (org). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 2013. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

MARTINS, J. A pesquisa qualitativa. In____. FAZENDA, I. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 47-58.

MENDES, A. A. P. **A construção do lugar da filosofia no currículo do ensino médio: análise a partir da compreensão dos professores de filosofia da escola pública paranaense**. 2008. 163f. Dissertação (Mestrado) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2008.

MORAES FILHO, E. **O ensino da filosofia no Brasil**. (Decimália da Biblioteca Nacional). Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 1959.

NETO, H. N.(org.).**O Ensino da Filosofia no Segundo Grau**. São Paulo: Sofia Editora; SEAF, 1986.

NIQUITO, T. W.; SACHSIDA, A. Efeitos da inserção das disciplinas de filosofia e sociologia no Ensino Médio sobre o desenvolvimento escolar. In____. IPEA. **Texto para discussão**. Brasília: Rio de Janeiro: Ipea, 2018.

NOBRE, Marcos; TERRA, Ricardo. **Ensinar Filosofia: uma conversa sobre aprender a aprender**. Campinas: Papirus, 2007.

PANDOLFI, D. (org.). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

OLIVEIRA, T. L. T de. Entre o apreço pela dúvida e as incertezas institucionais: indagações sobre o lugar da Filosofia na escola. In____ ARAUJO, M. de S.(org.). **Além da Sala de Aula: reflexões e práticas pedagógicas na Educação Básica**. Divinópolis: Edição do Autor, 2017.

PEQUIM, B. S.; TEIXEIRA, G. R. M.; MONTERO, M. F. A. G. A filosofia na escola secundária brasileira: breve reflexão histórica de um movimento intermitente (1837-2008). **Saberes em perspectiva**, Jequié, v.4, n.9, p.54–70, maio/ago. 2014

PEREIRA, G. A. E. O lugar lacunar da Filosofia no Ensino Médio. In____. PAGNI, P. A. et. al. **Educação em Revista**, Marília, v.12, n.1, p.51-64, Jan.-Jun., 2011.

PEREIRA, O. P. Discurso aos estudantes sobre a pesquisa em filosofia. In: **A filosofia entre nós**. SOUZA, J. C. de (org.). Ed. Unijuí, 2006.

PONCE, B. J.; MINEIRO, F. V. S. A contribuição da produção acadêmica sobre o ensino de filosofia no ensino médio e o caráter formador indispensável desse componente curricular. **Eccos**, São Paulo, n. 38, out-dez 2015.

PROCHNIK, L. **O futebol na telinha: a relação entre o esporte mais popular do Brasil e a mídia**. In____. CONGRESSO de Ciências da Comunicação na Região Sudeste, 25., 2010, Vitória. Anais... Vitória: INTERCOM, 2010. Disponível em <<http://www.intercom.org.br/papers/regionais/sudeste2010/resumos/R19-1397-1.pdf>>. Acesso em: 2 jan. 2018.

PUPIN, E. **Trajetórias do ensino de filosofia no Brasil: rupturas e continuidades**. 2006. 144f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto. 2006.

RADIOCIRANDEIRA. **Ensino Médio no Estado de São Paulo sem sociologia, nem filosofia**. Disponível em <https://radiocirandeira.wordpress.com/2014/03/20/ensino-medio-no-estado-de-sao-paulo-sem-sociologia-nem-filosofia>. Acesso em 1 maio 2018.

RONDON, R. Pequenas questões sobre o ensino de Filosofia. In____. PAGNI, P. A. et. al. **Educação em Revista**, Marília, v.12, n.1, p.25-38, Jan.-Jun., 2011.

RODRIGO, L. M. **Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio**. Campinas: Autores Associados, 2013.

ROMANELLI, O. d. O. **História da Educação no Brasil**. 8. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.
SABÓIA, B. **A ditadura brasileira e o ensino da filosofia**. São Luis: EDUFMA, 2001.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1997

SÃO PAULO (Estado). **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias** / Secretaria da Educação. São Paulo: Ed. Atual, 2012.

_____. **Deliberação CEE nº 18**, de 4 de agosto de 1972. Aprovada em 10/06/1972.

_____. **Indicação CEE nº 304**, de 10 DE julho de 1972. Aprovada em 10/07/1972.

_____. **Indicação CEE nº 62**, de 13 de setembro de 2006. Aprovada em 20/09/2006.

_____. **Leis, decretos, etc.** A-nº 21, de 13 de abril de 1981. [Veto do governador Paulo Maluf ao Projeto de Lei n. 343/79 do Deputado Mauro Bragato]. São Paulo: [s.d.]

_____. **Lei nº 88**, de 8 de setembro de 1892. Reforma a instrução pública do Estado.

_____. **Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo**: caderno do professor; filosofia, ensino médio, 1ª série / Secretaria da Educação: São Paulo, 2014. v. 1, 80 p.

_____. **Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo**: caderno do professor; filosofia, ensino médio, 1ª série / Secretaria da Educação: São Paulo, 2014. v. 2, 78 p.

_____. **Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo**: caderno do professor; filosofia, ensino médio, 2ª série / Secretaria da Educação: São Paulo, 2014. v. 1, 88 p.

_____. **Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo**: caderno do professor; filosofia, ensino médio, 2ª série / Secretaria da Educação: São Paulo, 2014. v. 2, 72 p.

_____. **Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo**: caderno do professor; filosofia, ensino médio, 3ª série / Secretaria da Educação: São Paulo, 2014. v. 1, 104 p.

_____. **Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo**: caderno do professor; filosofia, ensino médio, 3ª série / Secretaria da Educação: São Paulo, 2014. v. 2, 88 p.

_____. **Parecer CEE nº 77**, de 15 de fevereiro de 1977. Aprovado em 10/02/1977.

_____. **Parecer CCJ-SP nº 408**, de 24 de abril de 1981. Sobre o Projeto de lei 343, de 1979, vetado totalmente.

_____. **Parecer CCJ-SP nº 930**, de 21 de agosto de 1979. Sobre o Projeto de lei nº 343, de 1979.

_____. **Parecer CCJ-SP nº 1.199**, de 18 de outubro de 1983. Sobre o Projeto de Lei nº 400, de 1983.

_____. **Programa Currículo e Prática Docente**. Regulamento do Programa Currículo e Prática Docente: Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores. São Paulo: Fundap, 2011.

_____. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Filosofia** / Coord. Maria Inês Fini. – São Paulo: SEE, 2008.

_____. **Projeto 343**, de 29 de junho de 1979. Inclui Sociologia, Psicologia e Filosofia no currículo escolar de 2º Grau.

_____. **Projeto 400**, de 18 de agosto de 1983. Torna obrigatório o ensino de filosofia, na parte diversificada do currículo escolar do 2º Grau, nos estabelecimentos da Rede Estadual de Ensino.

_____. **Projeto de Lei nº 752**, de 7 de novembro de 1984. Inclui no currículo do curso de segundo grau, da Rede Oficial do Ensino, a disciplina de Filosofia.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1985.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Situação da filosofia nas escolas estaduais que mantém ensino de 2º grau, nos termos do inciso III do artigo 7º da del. CEE nº 29/80**. São Paulo: outubro de 1988.

SEVERINO, A. J. Do ensino da filosofia: estratégias interdisciplinares. In_____. PAGNI, P. A. et. al. **Educação em Revista**, Marília, v.12, n.1, p.81-96, Jan.-Jun., 2011.

SILVEIRA, R.J.T. Ensino de Filosofia em uma perspectiva histórico-problematizadora. In_____. PAGNI, P. A. et. al. **Educação em Revista**, Marília, v.12, n.1, p.139-154, Jan.-Jun., 2011.

_____. **O Ensino de Filosofia no Segundo Grau: em busca de um sentido**. Mestrado em Educação. Campinas: SP: FE-UNICAMP, 1991.

SIMON, M. C. A política da filosofia no 2º grau. In_____. HUHNE, L. M. (org.). **Política da Filosofia no 2º grau**. São Paulo: Sofia Editora Seaf, 1986.

VALVERDE, A. J. R; ESTEVES, A. A. **O movimento pendular da disciplina filosofia no Ensino Médio**. Revista Eletrônica de Filosofia. V. 12, nº 2, jul-dez, 2015, p. 268-281.

VELASCO, P. D. N. Sobre o papel formativo da filosofia no ensino médio. In_____. SEVERINO, A. J; LORIELI, M. A; GALLO, S. (orgs). **O Papel Formativo da Filosofia**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

VINÃO FRAGO, A. **Sistema educativos, culturas escolares e reformas**. Mangualde: Edições Pegado, Lda, 2007.

_____. A história das disciplinas escolares. **Revista Brasileira de história da educação**, nº 18, set./dez. 2008.